

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 071

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

(VÍA MEDIOS) CON ESPECIALIDAD EN

“INTEGRACIÓN EDUCATIVA”

**LINEA DE ESPECIALIZACIÓN
INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

“EL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS NIÑOS
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO CON
ESPECIALIDAD EN “INTEGRACIÓN EDUCATIVA”

PRESENTA:

MAURA PORREZ DIAZ.

DIRECTOR:

DOCTOR: SEGUNDO JORDÁN ORANTES ALBORES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. MARZO / 2004

DEDICATORIAS

A DIOS

*POR LA FE, LA FORTALEZA Y
PERMITIRME LLEGAR A UNA META
MÁS DE MI PROYECTO DE VIDA.*

A LA MEMORIA DE MI PADRE †

*DE QUIEN HEREDÉ SU TENACIDAD
EN
LA LUCHA POR LA VIDA.*

A MIS SERES QUERIDOS

*PRINCIPALMENTE A MI MADRE, HERMANOS,
MI ESPOSO Y MIS HIJOS SHIUMARA Y
JOSE CARLOS, POR TODO SU APOYO Y
COMPRENSIÓN QUE EN TODO MOMENTO
ME BRINDARON PARA LLEGAR A LA
CULMINACIÓN DE UN DESEO MAS EN MI
VIDA PROFESIONAL.*

A LOS ASESORES

*EN ESPECIAL AL DOCTOR SEGUNDO
JORDAN ORANTES ALBORES,
Y AL MAESTRO: OREL SALINAS ROBLES
PORQUE SIN SU VALIOSA
COLABORACIÓN
ESTE TRABAJO NO HABRIA SIDO
POSIBLE*

A GIL TOVILLA HERNANDEZ †

*CON PROFUNDA GRATITUD EN
MEMORIA DE UN AMIGO Y MAESTRO*

**AL PROFR. ROBERTO
UTRILLA**

*POR EL APOYO QUE ME BRINDO PARA
HACER POSIBLE ESTE TRABAJO*

A TODOS MIS COMPAÑEROS

*POR PERMITIRME APRENDER DE SUS
EXPERIENCIAS*

Í N D I C E

	PAG.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
CRONOLOGÍA HISTÓRICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	
1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS	5
1.2 LA POLÍTICA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA	16
1.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO	20
1.4 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHIAPAS	33
1.5 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA	38
1.6 EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y SU DELIMITACION	42
1.7 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	43
1.8 PROPÓSITOS	47
CAPÍTULO II	
METODOLOGÍA	
2.1 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	49
2.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO	51
2.3 INSTRUMENTACIÓN	52
2.4 DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	54
2.5 LOS HALLAZGOS	55
CAPÍTULO III	
EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS DATOS	
3.1 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA (CASO ESCUELA EMILIANO ZAPATA)	57
3.2 LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES UNA ETIQUETA MÁS	66
3.3 LAS INTERACCIONES EN EL AULA ESCOLAR. UNA COTIDIANIDAD QUE ACLAMA EL SILENCIO	73
3.4 EL APRENDIZAJE EN LA INTERACCION. UN APRENDIZAJE EN SOLEDAD	79
3.5 LAS ADECUACIONES CURRICULARES. UN TRABAJO HOMOGÉNEO	89
CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	99

INTRODUCCIÓN

En su devenir histórico, sociedad y educación se enfrentan a diferentes problemas: socioeconómicos, de política educativa, culturales y psicopedagógicos que marcan el tipo de sujetos que requiere cada momento y determinan el modo de pensar, de sentir y de actuar de los hombres, todo esto juega un papel determinante tanto para la educación como para la sociedad que intenta cada día lograr una mejor calidad de vida.

En las últimas décadas, la política de globalización ha roto las barreras, ha invadido a la sociedad que intenta luchar por retener sus tradiciones y su cultura; todo esto implica cambios trascendentales en los aspectos políticos, económicos, sociales y sobre todo educativos.

La política educativa nacional se suma a las declaraciones internacionales, el auge que el movimiento de integración a nivel mundial toma en los últimos años, particularmente México con la modernización educativa implementada en 1992, con el acuerdo nacional para la educación básica, las orientaciones teóricas que la sustentan han generado cambios importantes en el sistema educativo nacional: se ha reconceptualizado al sujeto de educación especial, al que ahora se le concibe como un ser humano con capacidades para aprender a partir de sus propios recursos y desarrollarse en forma activa en nuestra sociedad, así también, se pretende lograr la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales por considerarse una acción de justicia social que ofrezca igualdad de oportunidades para todos; lo anterior exige a la educación una respuesta acorde al principio de calidad y equidad.

La integración educativa trae consigo la oportunidad de que todos los niños y niñas accedan a la escuela regular donde puedan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje en pro de lograr su participación en los ámbitos: familiar, social, escolar, laboral.

En Chiapas, en donde se desarrollo el presente trabajo de investigación, lo antes indicado ha dejado sentir su impacto, dado la preocupación por lograr una mejor calidad educativa: no podemos ignorar que esta entidad es una de las que presenta mayor rezago nacional al respecto, seguramente exige en cuanto a integración educativa, una mayor competencia profesional de los profesores involucrados, así como de proyectos educativos que redunden en beneficio de la atención a la diversidad.

La propuesta de integración trae consigo la reorientación de los servicios de educación especial en el Estado, estableciendo las Unidades de Servicio Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de orientación al Público (UOP); que constituyen la propuesta para el inicio de la reorganización de la Educación Especial con el propósito de favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos, con necesidades educativas especiales. Dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.

Por ello consideré importante analizar y comprender, desde la perspectiva de integración educativa cómo ésta ha impactado en las interacciones que se desarrollan en la práctica educativa dirigida a la atención de los niños con necesidades educativas especiales integrados en la escuela primaria regular.

La presente investigación describe las interacciones que vive el profesor de educación primaria y los niños con necesidades educativas especiales en la cotidianidad de la práctica docente, reconstruyendo los hechos desde el discurso de lo que se dice y se hace al respecto, ya que éstas están determinadas básicamente por su interacción con el contexto escolar y se centran en las adecuaciones que abran de realizarse en ese ambiente para facilitar el acceso a los contenidos curriculares.

Producto de tal esfuerzo intelectual en este documento en el primer capítulo presento los antecedentes históricos que permiten conocer el recorrido por el que ha transitado la atención a la necesidades educativas especiales, en busca de ese

reconocimiento como sujetos, han dado origen a diferentes concepciones que se han reflejado en la atención, las interacciones y la respuesta de la sociedad; a medida que todo esto transcurre la atención educativa se va gestando dentro los modelos asistenciales y terapéuticos que marcan la condición de segregación y marginación de éstos sujetos; hasta lograr un modelo educativo que asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales.

Retomo a la integración educativa como la oportunidad de que todos los niños y niñas con o sin discapacidad puedan acceder a la escuela regular y compartir un currículo común que le permita satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje; y el impacto que ha tenido en la atención a los niños con necesidades educativas especiales integrados en la escuela primaria regular.

Esto me llevó a plantear cuestionamientos enfocados a las interacciones que se manifiestan en la practica escolar del tercer grado de la escuela primaria, así también conocer que significado tiene para el docente la integración educativa en las interacciones que establece con los niños con necesidades educativas especiales, con el propósito de conocer y comprender las interacciones que se desarrollan en la practica educativa.

En el segundo capítulo se aborda la fundamentación metodológica, que orienta el trabajo de investigación “Las interacciones que se dan en la práctica escolar en la atención a los niños con necesidades educativas especiales”, en el contexto social de la escuela primaria regular; retomando el papel de investigador con toda la incertidumbre que implica el incursionar en terrenos desconocidos, que a la vez fueron dando forma y delimitando que la perspectiva de la investigación etnográfica de corte cualitativo e interpretativo es el enfoque que mejor se adapta al objeto de estudio; que además permite reconstruir las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos, así como el contexto en que se producen.

En la investigación de campo utilizó la entrevista y la observación como instrumentos que permitieron recoger los dato que mediante la triangulación de éstos

fueron dando forma a los hallazgos y categorías que reconstruyen las interacciones que se dan en la práctica docente en la atención a los niños con necesidades educativas especiales integrados en la escuela primaria investigada.

En el tercer capítulo se da a conocer el proceso de integración de los datos producto de los hallazgos observados en las interacciones que se dan maestro alumno en la cotidianidad de lo que acontece en el contexto social del aula, desde el discurso del docente y su propia práctica.

El análisis ha llevado a reconocer que en el caso de la escuela primaria en investigación la integración educativa no ha impactado en ese reconocimiento de las necesidades educativas especiales, la práctica docente se sigue gestando desde un modelo tradicional que origina que las interacciones que viven los niños se den en un margen igual a los niños considerados “normales” se da un trato homogéneo que parte de su déficit más que de sus potencialidades, sin tomar en cuenta sus capacidades para aprender y desarrollarse en forma activa en nuestra sociedad.

Al final se presentan conclusiones derivadas del análisis y algunas aportaciones que podrían ser consideradas por las personas involucradas en este proceso, para favorecer las interacciones del trabajo cotidiano del aula.

CAPÍTULO I

CRONOLOGÍA HISTÓRICA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El hombre es un ser evidentemente biológico y es al mismo tiempo un ser cultural que llega a ser humano en la medida que interacciona y se nutre de esas redes simbólicas inmersas en su ambiente.

“El ser humano en su proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se haya”¹; lo que implica que el hombre es un constructo social producto de la sociedad que determina la posición a considerarse diferente a lo “normal”; dispone a la vez los lugares para éstos construyendo los espacios de marginalidad para aquellos que no coinciden con el deber ser establecido por la sociedad; virtud a eso se le considera un ser complejo que depende de condiciones culturales y sociales que permean su condición de ser sujeto.

Razón por lo que en el devenir histórico de la humanidad han existido personas con distintos impedimentos que han sido consideradas como diferentes de los “normales” y que ha dado origen diferentes concepciones que se han reflejado en el trato, la atención hacia ellas y las interacciones con la sociedad, las cuales van desde la eliminación, el rechazo social, su sobreprotección, su segregación hasta finalmente aceptar su participación en los diferentes contextos.

¹ Berger, Peter y Tomas Luckman.(1993). La construcción social de la realidad. Editores Amorrorto, Buenos Aires, Pp.66-103.

En la época primitiva estas personas consideradas diferentes eran sometidas a la ley del más fuerte y vivieron años de incomprensión y crueldad: los romanos los concebían como locos, los utilizaban para la diversión de los gobernantes y era el padre quien decidía sobre la vida del hijo diferente; durante la edad media la influencia de la iglesia fue decisiva: el desconocimiento sobre ellos generaba miedo, se les consideraba como seres diabólicos, se les sometía a exorcismos, torturas y algunos a la hoguera², pero también ahí surgieron los hospitales y conventos para su asistencia,

Durante el renacimiento hubo un cambio ideológico al respecto: se inicia la educación a sordos, ciegos y deficientes mentales pero con una atención segregada; en la época de la revolución industrial se reconoce la necesidad de su atención especial, y son tratados como personas enfermas, locos o idiotas que eran reclusos ya sea en sus propios hogares, en instituciones asistenciales aisladas o eran excluidas y rechazadas por la sociedad que manifestaba actitudes de temor, desconfianza o lástima por el desconocimiento de sus posibilidades para participar en la sociedad.

Lo que prevalece en esta época es el modelo de atención asistencial en el que el sujeto con discapacidad es considerado como un “minusválido” que requiere de apoyo permanente, más que ser considerados como sujetos son considerados como objetos a quienes hay cuidar y atender.

En este modelo de atención la población era heterogénea sin considerar la problemática y su grado, recibían atención médica como pacientes, en hospitales en donde se les hacía su historia clínica y recibían tratamiento, control estricto, terapias y sobreprotección.

En 1810 inicia la promoción de alumnos ciegos en escuelas regulares y se decreta en 1842 la necesidad de educarlos en los mismos espacios escolares, se postula que la

² LUS. María Angélica (1995). De la Integración Escolar a la Escuela Integradora. Editorial Paidós. Buenos Aires paginas 17-35.

enfermedad mental no es razón para el aislamiento y se inicia la abolición de las restricciones institucionales.

Las personas con distintos impedimentos han existido siempre, se encuentra documentado el trato inhumano al que fueron sometidos producto del temor y la ignorancia”.³ A partir del siglo XIX, tanto en Europa como en Estados Unidos, los asilos albergaban a toda clase de personas con dificultades, dentro de ellos a sordos, ciegos, enfermos mentales, seniles, etc. eran considerados como indeseables, físicamente no atractivos, fuera de la vista y por lo tanto de la conciencia pública.

Se suponía que estas personas deberían permanecer en los albergues hasta su curación lo que era decir hasta su muerte, porque su curación no se producía, en estos asilos estaban bajo atención médica es por eso que se dice que la educación especial surge de la frustración de la medicina en el intento por curar esas patologías.

Posteriormente siguió un periodo en que la medición toma auge, bajo la influencia de Binet, que inició un período cualitativo distinto en la educación especial, en donde ya no es el asilo la institución que demanda la intervención profesional, sino la escuela primaria.

A medida que evoluciona la sociedad en el reconocimiento de las personas con necesidades educativas especiales también la escuela regular participa en el reordenamiento de la enseñanza que se caracteriza precisamente por esas relaciones de poder y dominio en el aula en la que la interacción maestro-alumno es asimétrica, el profesor quien se considera ostenta el conocimiento y el alumno un receptor pasivo.

Para este momento del imperio de la medición empezaba a surgir la concepción de un fenómeno social nuevo, el de algunos niños que no aprendían como esperaba la institución escolar, Binet fue llamado a colaborar en el estudio de este fenómeno, que denominó retardo pedagógico el cual obedecía a múltiples factores; concibió la idea que

³ IDEM

para apreciar la capacidad intelectual de la inteligencia era necesario contar con un instrumento de medición al respecto, dando origen a las primeras pruebas psicoescolares, así como al concepto de retardo mental leve, que traía un alto grado de injusticia y marginación para quienes no aprenden como lo espera la escuela.

A mediados del siglo XX con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, surgen teorías filosóficas, psicológicas y pedagógicas aunado a cambios sociales que empiezan a considerar que las personas con discapacidad pueden ser sujetos de educación e inicia la atención educativa a estas personas con rehabilitación de las funciones y habilidades dañadas.

Esta etapa se caracteriza en que pone especial énfasis en la medida de la inteligencia a través de los tests, a partir de sus resultados, se clasifica a los sujetos y se toman las decisiones respecto a si son capaces de acceder a la educación regular o deben ser atendidos en instituciones especiales. El modelo que predomina en este momento es el terapéutico, que considera al sujeto con necesidades educativas especiales como “atípico”, al que hay que aplicar técnicas correctivas para que aprenda y desarrolle habilidades; desde este enfoque terapéutico empieza el auge de las escuelas especiales.

En 1905 Binet y Simón crearon la escala métrica de la inteligencia de cuya aplicación surgió el concepto de nivel mental y llegó a establecer grados de deficiencia basados en el estudio comparativo con adultos deficientes.

La obra de Binet y Simón dio inicio a un nuevo modelo en la educación especial que tiende a dejar atrás a la medicina para pasar a depender de la psicometría.

Así, el modelo estadístico desplaza al modelo médico patológico pero aún sigue nutriéndose de él en algunos aspectos.

Como respuesta a las dificultades en la psicometría surge el concepto de cociente intelectual dada una demanda de mayor exactitud, pero la rigurosidad del cociente

intelectual produjo efectos indeseables para la educación, como la de clasificar a las personas con retardo mental en: custodiables, entrenables y educables.

Esta concepción enfatizó la atención a los problemas de aprendizaje y convirtió las aulas especiales en un espacio donde algunos niños interactuaban con contenidos escolares de lecto-escritura y matemáticas y otros no, porque así lo predeterminaban las pruebas. A este periodo de educación especial Berta Braslauski (1983) citada por: LUS, Angélica (1995) lo denomina período estático en el cual los test determinaban el destino educativo de los niños.

A principio del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades, sustentada en el modelo médico “en el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de las escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares”. (García Pastor, 1993, Toledo, 1981). Citado: por: (SEP 2000).

En el período de las década de los 60 se empieza a concebir de una manera diferente la discapacidad y se le denomina “corriente normalizadora” este enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía es la integración; proliferan las clases especiales y surge el maestro de educación especial, pero se sigue apostando a la cuantificación, es así por lo que esta época se caracterizó por la preocupación del retardo mental. Al mismo tiempo, en “Francia (1963) se establece que los minusválidos físicos se admitieran en la educación regular y surge la idea de que los alumnos con deficiencia mental tenían posibilidades de integración”.⁴

La década de los 70 manifiesta una preocupación por las consecuencias políticas y éticas que derivan de la concepción de la discapacidad y se empieza a reconocer que esta

⁴ MARCHESI, Alvaro. Coll César. Palacios Jesús (1995). Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Editorial. Alianza. España. Pp.15-22.

no es un problema exclusivo del individuo que la presenta sino que tiene que ver con la interacción de ese individuo con su entorno, por lo que la sociedad tiene entonces responsabilidad en ello.

Se produjeron importantes trabajos sobre “etiquetación” y toma nuevas formas la antigua polémica, integración versus segregación, se empieza a hablar sobre los conceptos de normalización e integración, se considera que estos conceptos son fundamentales en la atención de las personas con discapacidad concibiéndose la normalización como una ideología más lógica y justa, resultado del devenir histórico.

En la década de los sesentas en el ámbito educativo se empieza a utilizar el concepto de necesidades educativas especiales, sin embargo en ese momento no se modificó por completo la concepción dominante que se tenía de las personas que la presentaban. Es precisamente hasta 1978 cuando el concepto se populariza a partir del informe Warnock documento fundamental para el desarrollo de la integración educativa en Inglaterra que plantea:

“En lo sucesivo ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo en ellos cualquier progreso es significativo”.

(Warnock, (1978). Citado por SEP (2000)

Es aquí donde la necesidad educativa especial hace referencia hacia aquellos apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para acceder al currículo.

Se considera que “un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando presenta mayores dificultades que los compañeros de su grupo de referencia para desarrollar las capacidades determinadas en el currículo que corresponde por su edad al mismo nivel que ellos y necesita para compensar dichas dificultades ayuda extra distinta a la que la escuela le pueda proporcionar para lograr los fines y objetivos educativos”.⁵

Menciona además que una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes, puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículo a través, por ejemplo: de equipos especiales, técnicas especiales de enseñanza o necesidad de modificar el currículo o de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación.

A finales de la década de los ochenta se inicia un modelo fundamentalmente educativo para atender a la discapacidad, pone el acento en los procesos de enseñanza aprendizaje para satisfacer las necesidades de los alumnos incluso de aquellos con un signo de discapacidad, lo conceptualiza como un sujeto con “necesidades educativas especiales”,⁶ rechaza los términos “minusválidos” y “atípico” por considerarlos discriminatorios y estigmatizantes en tal sentido se asume como estrategia básica la integración y la normalización.

GONZALEZ, Manjón Daniel (1995), plantea que las necesidades educativas especiales tienen su origen en la interacción alumno centro porque es precisamente en esta relación donde surge la necesidad, no de una valoración partiendo del déficit que presenta

⁵ Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.(1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Mec.

⁶ La UNESCO declaró a 1981, como el “Año de las Personas con Requerimientos Especiales de Educación”. Los países miembros convinieron en adoptar esta referencia para los sujetos con discapacidad. Últimamente, también es aceptada la referencia “sujetos con discapacidad”, distinguiéndola de la “discapacitado”. Esta sutil diferencia remite a una significativa connotación. El primero se refiere a un **rasgo** de la persona, el segundo, es la clasificación de un **tipo** de persona. Y, desde el punto de vista de la ética y del derecho positivo, todas las personas son iguales, aunque con rasgos diferentes.

el sujeto también debemos considerar que en la atención a las necesidades educativas especiales, el desarrollo de un alumno no depende únicamente de la especificidad de su déficit en interacción con el contexto y la acción moduladora del tiempo, sino que existen diversas variables que diferencian un alumno de otro.

Desde esta perspectiva es necesario que el concepto de necesidades educativas especiales se defina incluyendo dos dimensiones esenciales: la dimensión interactiva (la necesidad se define en relación con el contexto donde se produce. La dimensión de la relatividad (la necesidad hace referencia a un espacio o un tiempo determinado, no es ni universal ni permanente), por lo que se concluye que las necesidades educativas especiales no son características del alumno ni algo intrínseco en él, sino que surgen de la dinámica establecida ante sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno.

Se puede, entonces coincidir con Puigdellivol, (1996), quien considera a las necesidades educativas especiales como el “conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etcétera) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela”

El concepto de necesidades educativas especiales es mucho más amplio que el de discapacidad, pues admite que las dificultades para aprender, que presentan algunos alumnos, pueden tener su origen en: el ambiente familiar en que los chicos se desenvuelven (cuando hay rechazo, maltrato o indiferencia etc.), los factores relacionados con la misma escuela o con el profesor de grupo y también, por supuesto, la presencia de alguna discapacidad.

La década de los 80 cambió el eje histórico del análisis de la educación especial, empieza a considerarse la relación individuo sociedad, se propicia cambiar, las actitudes y las condiciones sociales que agravan los padecimientos de quienes tienen necesidades educativas especiales y se define al niño desde una respuesta social más que de sus

características individuales. Aunque la etiquetación sigue manteniéndose como una imputación de diferencia respecto a los demás.

Durante este período empieza a dudarse de los beneficios de mantener una educación especial segregada, en las consecuentes últimas dos décadas, los países han hecho enormes esfuerzos por lograr que los niños con necesidades educativas especiales logren ser integrados en la escuela primaria para no continuar con un sistema paralelo que lejos de ayudarlos a un desarrollo integral logra solamente su segregación.

EN EL PLANO PEDAGÓGICO.

En el plano pedagógico, tradicionalmente la psicología y la pedagogía han considerado la interacción profesor alumno como la más decisiva para los logros educativos, tanto de los que se refieren a aprendizajes como de los que conciernen al desarrollo social.

La influencia de la psicología social en el desarrollo cognitivo ha sido decisiva al reconocer que el conocimiento no está ni en el sujeto ni en el objeto, sino que se trata de una construcción que emana de la interacción social, por lo tanto, el conflicto social o la interacción es un importante mediador del desarrollo cognitivo.

Marchesi, Coll y Palacios.(1996) señalan que todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona, tanto los habitualmente cognitivos como los que atribuidos a aprendizajes específicos son el fruto de la interacción constante con el medio ambiente: es el interaccionismo simbólico que permite la elaboración de los significados y perspectivas , la adaptación a las circunstancias, la internalización de los símbolos, etc.

Las interacciones educativas son el eje que guían el desarrollo de este trabajo de investigación por lo que considero necesario hacer una recuperación del concepto.

Históricamente, en el análisis de las interacciones que se establecen entre el profesor y los alumnos, se manifiestan entrelazados una gama de intereses e intenciones que caracterizan al profesor ideal: dan cuenta del clima socioemocional de la clase e identifican estilos de enseñanza.

Vinculado con lo expuesto existen diversos autores que han dado aportes importantes al concepto de interacción educativa, como por ejemplo:

Flanders (1977) menciona que la interacción “es una serie de acontecimientos o episodios sucesivos que son influenciados por los anteriores y este a su vez influenciará al siguiente, son actos de comportamiento, variaciones que existen dentro de la cadena de acontecimientos” cada uno de estos ocupa un segmento sobre la dimensión lineal temporal.

Define como “episodios” al acto más breve posible que el investigador pueda registrar; dentro de estos podemos citar: el pase de lista, la evaluación de la tarea, el momento en que entran los alumnos, las instrucciones para iniciar una clase y cómo de alguna manera se estructuran todas esas actividades; pero en toda esta cotidianidad, se dan interacciones que van ligadas al aspecto cognitivo y afectivo.

Interacción educativa: Acción recíproca que mantienen al menos dos personas con el propósito de influirse positivamente. La interacción educativa es la relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos y la acción directa que desarrollan entre sí.⁷

Postic (1982) considera que “la interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia. Por lo cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro”. En la interacción educativa cada uno busca situar al otro, el maestro categoriza al alumno en base al rendimiento escolar (lento, distraído, poco atento, ingenuo etc.), el alumno atribuye al

⁷ (1995) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Editorial Santillana, S.A. DE C.V. México.

maestro características de la preponderancia de rasgos de comportamiento que este manifiesta o ha manifestado, o infiere un tipo de relación social.

“Este juego de la interacción en la relación educativa se interrumpe, se modifica o se refuerza según el modo de recepción del comportamiento de uno para con el otro interlocutor, según el tipo de emisión de conducta que desencadena.”⁸

Para Vygostki. Citado por: Fernández Berrocal (1996) la interacción social constituye un medio por el que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de una cultura que colaboran en el aprendizaje del niño. Se fundamenta sobre la premisa de que no se puede entender el desarrollo individual sin hacer referencia al medio social, tanto institucional como interpersonal, en el que el niño está inmerso.

Coll, (1997) menciona que el desarrollo que experimentan los seres humanos desde el nacimiento hasta la muerte es más bien un producto y no tanto un requisito del aprendizaje y de la educación, es sobre todo un producto de las interacciones que se establece entre el sujeto que aprende y los agentes mediadores de la cultura, entre los cuales los educadores (padres, profesores, etc.) ocupan un lugar esencial; La mayoría de trabajos empíricos que se han desarrollado de las relaciones maestro alumno se han centrado en las repercusiones sobre el proceso de la socialización en general, o de algunos de sus aspectos.

Piaget (1927) Citado por: Fernández Berrocal (1996) considera que el mundo social en el que el niño se desenvuelve juega un papel importante en el proceso de su desarrollo y afirma que tal desarrollo es una adaptación tanto al ambiente social como al físico

En esa relación e intercambio existencial entre profesor y alumno se pueden determinar diferentes tipos de interacciones que se gestan dentro del aula escolar, como son

⁸ POSTIC, M. (1982) Estudio Psicológico de la Relación Educativa.53-112. En M. Postic (1982) La Relación Educativa. Editorial Narcea. Madrid. Pp.59

las que competen al aspecto cognitivo y afectivo; dentro de ellas podemos encontrar: la interacción centrada en el profesor, que se caracteriza por el máximo protagonismo docente a quien se le concibe como portador del saber y poseedor de la capacidad de decisión; cuando prevalece este tipo de interacción, el alumno queda delegado al papel de cooperador dependiente del proceso educativo, el profesor impulsa continuamente la acción educativa.

La interacción centrada en el alumno se caracteriza por el protagonismo de éste y la actuación secundaria del profesor. Esta orientación defiende que el único capaz de formarse a sí mismo, es el alumno; el profesor debe renunciar a toda pretensión de imponer su criterio; encontramos además la interacción verbal: que consiste en esa relación que mantienen profesor y alumno a través de la expresión oral.

En la práctica se vive una serie de acontecimientos que se dan en función de la relación recíproca entre el profesor y los alumnos; la enseñanza consiste precisamente en ese intercambio entre profesor-alumno-contenidos.

1.2 LA POLÍTICA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La política educativa de la integración escolar es una de las formas que actualmente adoptan la mayoría de los países a favor de sus ciudadanos con necesidades educativas especiales, es uno de los mecanismos puestos en marcha por los estados modernos para redefinir las relaciones entre los grupos sociales, eliminar las desigualdades y cambiar los aspectos de etiquetaje que unos grupos sociales imponen sobre otros.

Las reformas que en la actualidad está viviendo el sistema educativo mexicano se realizan en un contexto de política nacional e internacional que orientan a partir de premisas fundamentales al respecto, los cambios de tipo organizativo y técnico.

Por lo que respecta al orden internacional la UNESCO ha recogido y sistematizado consensos para la orientación de la educación, con base en ellos se han recomendado

diversas medidas para que los países miembros reordenen sus sistemas educativos a efectos de alcanzar las metas de una educación que:

- ✓ Sea para todos.
- ✓ Se realice con calidad.
- ✓ Atienda a la diversidad.

A su vez, en el mismo contexto internacional, la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad celebrada en Salamanca, España, constituye uno de los pilares para impulsar la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales. De este evento devino una declaración firmada en 1994 que define los principios políticos y prácticas a fin de promover el objetivo de la educación para todos y establece el término de alumnos- alumnas con “necesidades educativas especiales”.

Bajo esta concepción, se reafirma de una manera sustantiva el derecho a ser diferentes y se rechazan los enfoques centrados en la discapacidad y con ellos las actitudes y calificativos discriminantes y estigmatizantes.

Se reafirma también el derecho que todas las personas tienen a la educación, renueva el empeño de la comunidad mundial para favorecer la educación para todos independientemente de diferencias particulares.

Con la declaración de Salamanca se da un nuevo punto de partida para los niños, hasta ese momento privados de educación, en el marco más amplio de una educación para todos.

El objetivo es la integración, en las escuelas regulares, de todos los niños del mundo, la reforma de los sistemas educativos de los países y una asociación entre los organismos nacionales e internacionales.

Es así como ésta conferencia brinda la primera oportunidad internacional importante que emite iniciativas dirigidas a intentar que los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición, queden integrados en los planes educativos nacionales y locales; de esta manera lograr que las escuelas estén abiertas a todos los niños y niñas.

A partir de estas premisas de política educativa internacional y las trazadas por el Programa para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se ha definido la política educativa mexicana para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración de este sistema.

En correspondencia a ello la Secretaría de Educación Pública a partir de la puesta en marcha del acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y de la Ley General de Educación sentó las bases del proceso de federalización, elemento clave para elevar la calidad educativa e impulsar la integración educativa de los menores con necesidades educativas especiales, mediante la corresponsabilidad de los diferentes actores involucrados.

Así el Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica se caracterizó por fortalecer las facultades conferidas a la autoridad federal para garantizar una educación de unidad nacional, con la participación de los estados en la operación de los servicios, pero más que nada consiste en la transferencia del personal, las escuelas y los recursos de los servicios educativos del gobierno federal a los gobiernos de los estados y municipios.

PROGRAMAS PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El programa educativo (95-2000) emitido por (Poder Ejecutivo Federal, 1995b) contempla a la integración educativa, está basado en los principios de calidad, equidad y pertinencia; en el que la población que demanda atención especial tiene pleno derecho a obtener un servicio que, de acuerdo con sus variadas condiciones, le permita acceder a los

beneficios de la formación básica. Hace referencia de manera puntual a la educación especial; es decir, establece compromisos y proporciona lineamientos para la integración educativa de aquellos sujetos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, como parte de las acciones orientadas a la equidad, con el objetivo de apoyarlos en sus procesos de integración social.

El programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad (PEF, 1996) propone propiciar el acceso y la igualdad de oportunidades, pretende dar respuestas a las necesidades de las personas con discapacidad para lograr su integración al bienestar y desarrollo en el ámbito de: salud, educación, en materia de capacitación y empleo, cultura, recreación, deporte, libre acceso a las telecomunicaciones, transporte y a la comunicación que permita potenciar y multiplicar acciones que se lleven a cabo.

Así mismo propone, en educación especial, promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y una cultura de respeto a la dignidad y a los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con estas características.

El programa nacional de acción a favor de la infancia (1995-2000) realizado por la comisión nacional a favor de la infancia, propone acciones dirigidas hacia un desarrollo social sustentado en la equidad y aborda los principales problemas de la niñez, toma como marco normativo el Plan Nacional de Desarrollo 95-2000, en concordancia con las políticas sectoriales correspondientes.

Este programa refiere a Educación Especial como la representación de un factor de justicia social que pone énfasis en la integración escolar de los menores con discapacidad; su objetivo es impulsar la integración educativa y reorientar los servicios.

Al respecto todos los programas indicados consideran a Educación Especial como el medio para lograr la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales y enfatizan su reorientación. En ese sentido se introduce el término _menos

peyorativo_ de “necesidades educativas especiales” con el que se alude a los requerimientos educativos que implica la atención no solo a aquellos niños que presentan problemas físicos, sensoriales, intelectuales ó emocionales, sino de todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se beneficia adecuadamente de la enseñanza escolar como son:

- ✓ Aquellos niños que tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente, sea por problemas psicológicos o sociales, que hacen que en determinado momento no tengan interés ni móviles para aprender.
- ✓ Aquellos niños que no son capaces de terminar uno o dos cursos de la enseñanza primaria y se ven obligados a repetir por diferentes circunstancias.
- ✓ Los niños que viven en las calles y se ven obligados a trabajar.
- ✓ Aquellos que viven demasiado lejos de una escuela, viven en condiciones de pobreza extrema, padecen de desnutrición crónica, son víctimas de la guerra o de conflictos armados.

Los que son sometidos constantemente a malos tratos físicos o emocionales y a abusos sexuales o bien sencillamente no van a la escuela, sea cual fuere el motivo.

1.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

La educación especial en México se remonta al gobierno Juarista cuando se expidieron los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional para Sordos en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. Posteriormente se fundó el Instituto Médico Pedagógico (1935); la Normal de Especialización 1943 y en 1950 el Instituto de Rehabilitación para niños Ciegos, estas instituciones pioneras han sido pilares del proceso de integración de las personas con discapacidad al desarrollo social. (SEP. 1891, SEP 1984 b).

En 1959, se crea la oficina de la Coordinación de Educación Especial; en 1970 la Dirección de Educación Especial sufre una reestructuración convirtiéndose en jefaturas de departamento; en 1982, la Dirección General de Educación Especial difunde su política a través del documento: “Bases para una Política de Educación Especial” y en 1989 el programa nacional de integración.

En 1993 se promulga la ley general de educación que en su artículo 41 enfatiza:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

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

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

Antes de que esta política de integración formara parte de educación especial, en México ya habían antecedentes de integración desde mediado de la década de los sesenta con el proyecto de “grupos integrados” que tenía la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y matemáticas constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del programa “primaria para todos” SEP, (2000).

Con el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos, la transformación de la educación básica que

se ha gestado a partir del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, la modificación del artículo 3°. Constitucional y la ley general de educación.

La integración educativa ha marcado un cambio considerable tanto en la educación primaria como en la educación especial al conceptualizarse y poner en práctica la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales: conlleva a profundas modificaciones en la concepción de educación especial, permite terminar con un sistema paralelo de educación y cumplir con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica, y abandonar su condición segregadora de nivel especial, esta no debe quedarse marginada de los criterios globales de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión de género, etnia, territorio, clase social, necesidad educativa especial, etc.

En 1994, en respuesta a la demanda de integración, Educación Especial se reorienta y pasa a formar parte de la educación básica y hecha andar la Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituidas básicamente por un equipo de apoyo técnico conformado por un psicólogo, maestro de lenguaje y un trabajador social; además, cuando las necesidades educativas especiales así lo requieran, podrán incluirse otros especialistas en trastornos neuromotores, deficiencia mental, ciegos y débiles visuales, que estarán adscritos y tendrán como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño serán las escuelas regulares a las cuales se brinde apoyo”.⁹

Lo anterior conlleva a profundas modificaciones y a tener una idea más amplia de las implicaciones de lo que se requiere para asegurar el acceso a la educación de los sujetos con requerimiento educativos especiales y ya no es posible pensar en “una escuela para todos sino más bien la misma escuela para todos”, hasta donde sea posible, su atención específicamente estará dirigida a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, orientación a padres de familia, y sobre todo la asesoría a docentes de la escuela regular.

⁹ Guajardo, R .E. (1998). En la Llamada Fase 1 en la que la Educación Especial pasa a formar parte de la Educación Básica con la misma Normatividad, Evaluación y Certificación. Pp. 4-7

Con ello se da, en 1995/96, la adopción del currículo básico en todos los servicios escolarizados de educación especial, eliminando el currículo paralelo, también en este mismo tiempo se reorienta la operatividad de los servicios quedando de la siguiente forma:

Centro Psicopedagógico, Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes, Centro de Orientación para la Integración Educativa y la Unidad de Grupos Integrados A y B se convierte en: Unidad de Servicio de Apoyo a Escuela Regular (USAER) que se encuentra ubicada dentro de una escuela primaria y está conformada por un Director, un equipo de especialista (maestros de apoyo, psicólogo, maestra de lenguaje, trabajadora social) su función consiste en brindar apoyo psicopedagógico al alumno y sugerencias metodológicas al maestro de escuela regular y atención a padres.

Así mismo, el Centro de Intervención Temprana, Centro de Capacitación de Educación Especial y la Escuela de Educación Especial se reorientan como: Centro de Atención Múltiple (CAM) los cuales son servicios alternos para la población que aún no es posible incorporar a la escuela regular que requiere, en ciertos momentos de atención individual. Aquí los niños asisten a los CAM, en horarios semejantes a los de la escuela regular y son atendidos por maestros especialistas, se distinguen tres momentos:

- ✓ Intervención temprana.
- ✓ Preescolar y primaria especial.
- ✓ Preparación para el trabajo.

Por otra parte el Centro de Orientación, Evaluación y Canalizaciones se reorienta como: Unidad de Orientación al Público (UOP) que brinda atención a niños con dificultades de aprendizaje y orientación a padres de familia.

Así, Educación Especial ya no se subdivide en servicios por áreas de discapacidad sino por niveles educativos, ahora todo alumno con discapacidad se toma en cuenta más por su competencia de aprendizaje, como ocurre con cualquier alumno.

La educación especial tiende ahora más que a la discapacidad, a las necesidades educativas especiales, pues no solo considera a un sujeto con necesidad educativa especial a aquel que presenta una discapacidad sino a todos aquellos que presentan una necesidad mayor que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que les corresponde por su edad, bien por causas internas, dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada.

El concepto estratégico más importante que adopta el sistema educativo a partir de la década de los noventa es el de equidad como parte fundamental de la dimensión que define la calidad educativa, ésta va a influir decisivamente en el enfoque actual de la integración escolar, atención a las necesidades educativas especiales y a la diversidad.

A lo largo de todos estos años han existido distintos modelos de atención en educación especial; entre ellos podemos citar; el **modelo asistencial**: considera al sujeto como un **minusválido** necesitado de apoyo permanente a través de un servicio asistencial idóneo sólo posible en las condiciones que ofrece un internado, se trataba pues de un modelo segregacionista.

- ✓ **El modelo terapéutico**: concibe al sujeto de educación especial como un **atípico** que requiere de un conjunto de correctivos, de una terapia para conducirlo a la normalidad; su operatividad es de carácter médico y por tanto más que una escuela para su atención requiere de una clínica, en donde el maestro funciona como terapeuta.
- ✓ **El modelo educativo**: asume que el alumno es **un sujeto con necesidades educativas especiales** y retoma como estrategias básicas de educación especial la integración y la normalización con el propósito de lograr el desarrollo y la autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario para que interactúe con éxito en los ambientes socioeducativos y sociolaborales.

Basado en este modelo se requiere un conocimiento más amplio acerca de las competencias y dificultades que presentan nuestros alumnos para brindarles atención de acuerdo a su necesidad, tomando en cuenta la discapacidad que presenta.

En lo que refiere a integración educativa en el caso de México, como mencione anteriormente existen antecedentes de integración, tal es el caso del proyecto de grupos integrados implementado a mediados de la década de los sesenta.

A principios de los ochenta la dirección general de Educación especial incluyó los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración; existen ya experiencias de integración de alumnos con discapacidad sensorial (ceguera y sordera) realizada por escuelas especiales de la ciudad de México.

A principios de los noventa la Dirección de Educación Especial elaboró un proyecto de integración educativa, que contemplo cuatro modalidades: atención en aula regular, atención en grupos especiales dentro de la escuela regular, atención en centros de educación especial y atención en situaciones de internamiento.

En 1991 se promovieron en el ámbito nacional, los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) con el propósito de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa.

Con la Reforma Educativa iniciada en 1993, se realizaron modificaciones al Artículo 3o. de la Constitución y la Ley General de Educación, misma que en su Artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidades en las escuelas regulares (SEP / DEE, 1994, NUM.2; SEP.1993).

En el mismo sentido, la filosofía integradora ha quedado plasmada en el programa de desarrollo educativo 1995-2000 y de manera más específica en el Programa Nacional

para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PEF, 1995^a).

A partir de estos cambios se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial y se han propuesto; las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, (USAER) para promover los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales; su proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento.

En 1997 se realizó la conferencia nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la diversidad; promovida por SEP Y SNTE, cuyo propósito fue “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades especiales” (SEP-SNTE, 1997).

Desde 1995 la Dirección General de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación educativa sobre la integración educativa, actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000-2001 participan veintidós estados de la República.

La Asesoría del Secretario de Educación también ha impulsado la integración mediante cursos, reuniones y una investigación cuyo propósito es la elaboración de fichas de adecuaciones curriculares por tipo de discapacidad, esfuerzo que se realiza conjuntamente con otros países del continente.

En el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a las asignaturas de Desarrollo Infantil.

A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización permanente (PRONAP) ofrece el curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

Aunque el proceso de integración avanza lentamente no podemos negar que en algunas escuelas primarias regulares existen niños con necesidades educativas especiales, aunque su atención no sea la óptima.

Razón por lo que a continuación hago una referencia de las necesidades educativas especiales encontradas en los niños integrados en la escuela regular en investigación, además abordo el tema sobre de problemas de aprendizaje que con frecuencia es motivo de controversia en la escuela.

DISCAPACIDAD VISUAL.

Los niños/as que presentan una discapacidad visual son reconocidos como aquellos que padecen la existencia de una alteración permanente en los ojos o en las vías de conducción del impulso visual y esto causa una disminución en la capacidad de visión por lo que precisa una atención a sus necesidades especiales.

Desarrollo cognitivo: “Los niños con ceguera o con debilidad visual, aún con una inteligencia normal, suelen tener un retraso importante en su desarrollo psicomotor, de lenguaje, cognitivo y social”¹⁰, debido a que la limitación o carencia de la vista reduce enormemente su comprensión e interacción con lo que le rodea: mucho de lo que el niño aprende en estas áreas dependerá de los estímulos visuales y uno de los elementos básicos para el desarrollo conceptual es el concepto de permanencia del objeto, esto es, que las cosas existan aún cuando desaparezcan temporalmente de nuestra vista; otro concepto es el de “causa efecto” lo que hacemos tiene un efecto en los otros.

Acción educativa: La intervención educativa para el niño con déficit visual, sea o no ciego, se concibe dentro del ámbito de la escuela ordinaria por diferentes razones de tipo psicológico, socioambiental, legislativa, estadística. Esto por considerarse que el medio social inmediato (familia, barrio y escuela) es el mas idóneo para el desarrollo integral del niño si se toma en cuenta sus potencialidades y características para adecuar el entorno y la

¹⁰ SEP.(1993). Menores con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Biblioteca de Actualización del Maestro. Pag. 52-53

puesta en práctica de estrategias o técnicas de intervención, de manera coordinada, entre todos los profesionales que se relacionan en la acción educativa.

La atención debe de contar con la aplicación de técnicas y estrategias para la estimulación visual, la orientación y movilidad, la adquisición de habilidades de vida diaria, para la lecto-escritura y el cálculo, el uso de materiales específicos, adaptados con el uso de auxiliares que permitan el aumento de la imagen visual y refuerzo en determinadas áreas del currículo. Los programas educativos para estos niños deben cubrir las mismas áreas y actividades contempladas en los programas ordinarios considerando sus necesidades y el uso de recursos y materiales didácticos específicos.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Existen tres criterios para definir lo que es la discapacidad intelectual:

El criterio psicológico o psicométrico: lo define como aquel sujeto que tiene un déficit o disminución en sus capacidades intelectuales medidas estas a través de test y expresada en términos de cociente intelectual (C I).

Criterio sociológico o social: Desde este criterio la discapacidad intelectual se denota cuando una persona presenta, en mayor o menor medida, una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía personal.

Criterio médico o biológico: Según este criterio la discapacidad intelectual tendría un sustrato biológico anatómico o fisiológico y se manifestaría durante la edad de desarrollo (hasta los 18 años), para Lafon “la debilidad mental es la deficiencia congénita o precozmente adquirida de la inteligencia.”

“Cuando hablamos de discapacidad intelectual no nos referimos a una enfermedad sino a una condición, cuya principal característica es un déficit de la función intelectual que hace que la capacidad general de una personas para aprender y adaptarse a la vida social se

vea reducida”.¹¹ Aunque existen distintos criterios para determinar los grados de afectación de la deficiencia mental, es el criterio psicométrico el que se impone, utilizándose el C.I. como criterio de medición para la clasificación de dicha discapacidad; este concepto de medición se obtiene al dividir la edad mental entre edad cronológica y multiplicarlo por cien. Se clasifican en: límite o borderline (68-85 C.I.), media (36-50 C.I.), severa (20-35 C.I.), profunda inferior (20 C.I.).

La educación, en la escuela, para personas con discapacidad intelectual debe estar dirigida hacia el desarrollo de todas las potencialidades del niño con el fin de que pueda desenvolverse por sí mismo en el mundo en que tiene que vivir.

Las áreas que deben atenderse son:

Educación para la sociabilidad, independencia, habilidad, dominio del cuerpo, de la capacidad perceptiva, de la capacidad de representación mental, del lenguaje y orientación del componente afectivo.

La elección de los objetivos y del contenido de aprendizaje dependerá de la situación personal de cada individuo.

TRASTORNOS POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

Existen diversas terminologías con las que los autores se refieren al mismo cuadro como son: Hiperquinesia, disfunción cerebral mínima, síndrome hiperquinético, trastorno de conducta, trastorno de atención con hiperactividad.

El trastorno de atención se caracteriza por la dificultad para concentrarse en el trabajo escolar o en las áreas que exigen una atención sostenida. El enfoque clínico pone énfasis en la existencia de un antecedente orgánico del síndrome (con o sin lesión

¹¹ SEP. (1993). Menores con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Biblioteca de Actualización del Maestro. Pp. 25-30

demostrada) y el enfoque conductual que entiende a la hiperactividad como una manifestación muy relacionada con el ambiente.

La hiperactividad es concebida como un estado de movilidad casi permanente que se manifiesta desde muy temprana edad y en todo lugar, no se trata exclusivamente de una hiperactividad motora, sino que puede ir unida a una hiperactividad verbal, suelen aparecer trastornos en el sueño, destructividad y agresividad.

La inatención es otro síntoma fundamental del síndrome, al igual que la irritabilidad y la impulsividad; también una cierta incoordinación motora tanto a nivel grueso como fino, conductas repetitivas, incomprensión de órdenes, repetición de la falta y desconcierto por el castigo, además de trastornos de aprendizaje a nivel visomotor.

En el caso de la mayoría los niños en edad escolar manifiestan tres principales formas de atención: atención selectiva, capacidad de atención y atención sostenida.

Sin embargo, en el ambiente escolar los niños con trastorno de atención manifiestan dos dificultades principales:

- a) Incapacidad para fijar y mantener la atención durante la solución de problemas.
- b) Impulsividad en situaciones tanto académicas como sociales.

En el aula a menudo da la impresión que este niño escucha mal, está inquieto, trabaja en forma irregular y descuidada; le son difíciles las tareas que requieren atención sostenida y concentrada.

Los aspectos y áreas especialmente indicados en el tratamiento del niño hiperactivo son:

- A) Diseño de un ambiente de aprendizaje adecuado.
- B) Entrenamiento y relajación.

- C) Actividades de mejora del nivel de atención-concentración.
- D) Juegos educativos.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Durante los primeros años de aprendizaje los niños construyen el mundo haciendo uso de los recursos disponibles: los sentidos, el movimiento, su cuerpo, las acciones sobre los objetos y las interacciones con los demás; esto les permite crear nuevas formas de comunicación y los lleva a usar formas simbólicas para expresarse: la imitación, el juego, el dibujo y el lenguaje.

Las conductas de simbolización o representación se hacen cada vez más complejas, ya que no solo representan a las personas y los objetos, sino también las relaciones entre éstos, en un espacio y tiempo determinado. Tales relaciones se tornan cada vez más complejas, incluyen más elementos y también una estructura u organización interna.

Con la integración de todos estos procesos, el niño comienza a interpretar nuevos objetos de la realidad como es el caso de los símbolos gráficos (la escritura). Simultáneamente, elabora relaciones nuevas entre los objetos, (semejanzas y diferencias, existencia de más o menos elementos en un conjunto de cosas); estas relaciones el niño las construye en un proceso que ha durado cinco o seis años, para tener acceso al aprendizaje escolar.

El aprendizaje es un proceso que parte de una situación determinada; depende del desarrollo y de las interacciones que el sujeto tiene con los objetos de conocimiento y con las demás personas.

Aprender: es reconstruir el mundo que nos rodea, creando formas de conocer, interpretar y representar la realidad, que van desde las relaciones inmediatas que hace el bebé a través de sus primeros contactos físicos, hasta los conceptos abstractos de la lingüística, la matemática o cualquier otra área del saber.

Para que un niño aprenda debe cumplir algunos requisitos; unos corresponden al niño y otros al maestro. El alumno debe tener un determinado nivel de madurez que le permita construir los contenidos que se le propone, confianza en sí mismo, capacidad para relacionarse con los demás y deseos de aprender.

El maestro debe considerar el proceso de desarrollo del niño, conocer cómo se elabora el aprendizaje de los distintos contenidos, sustentar la enseñanza de nuevos conceptos en los conocimientos previos del educando, estimular en los niños el deseo de conocer y propiciar el deseo de superación.

En el caso del niño con dificultades de aprendizaje se puede observar que atiende varias cosas a la vez y no se centra en ninguna; contesta lo primero que se le ocurre; sus trabajos son desordenados y sucios; interrumpe la clase con frecuencia; olvida los útiles, las tareas o lo que tiene que hacer, no parece aprender, su trabajo oral es mejor que el escrito; no puede realizar tareas contra reloj pero las hace bien si se le da más tiempo.

Se consideran causas de las dificultades de aprendizaje los siguientes factores:

- ✓ Retraso en la maduración neurológica.
- ✓ Retraso en la maduración de algunas funciones o procesos psicológicos.
- ✓ Retraso en el desarrollo psicolingüístico.
- ✓ Inmadurez en el desarrollo de la atención.
- ✓ Inmadurez en el desarrollo funcional de la memoria.
- ✓ Inmadurez en los procesos de competencia social.
- ✓ Bloqueos en la información de los instrumentos intelectuales del niño.

La evaluación de un niño con dificultades de aprendizaje tiene diversos enfoques y depende, en gran medida, de las manifestaciones más significativas que presente el niño; en particular se considera el examen pediátrico, la evaluación neurológica y la evaluación

psicopedagógica que nos permite conocer las características de un proceso de aprendizaje en particular y las estrategias que emplea.

Lo anterior en ocasiones se debe complementar con un examen del desarrollo lingüístico y/o psicomotor.

La intervención psicopedagógica consiste en guiar al niño en el desarrollo de sus capacidades de una manera progresiva, permitiéndole interactuar con materiales que le sirvan para establecer, deducir y coordinar relaciones para adquirir conocimientos. En este proceso son indispensables el diálogo abierto, el juego con objetivos precisos, la resolución de problemas especiales, físicos, cognitivos o matemáticos mediante estrategias diversas.

El objetivo fundamental es crear las condiciones para que el niño establezca una relación gratificante y exitosa con el conocimiento y un deseo conciente de superación personal.

1.4 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHIAPAS

Después de cien años que se da la educación especial en México se abre en el estado de Chiapas en 1971, el primer servicio de Educación Especial, bajo una Coordinación de Educación dependiente de la Dirección General de Educación Elemental (D.G.E.E.). Esta modalidad educativa se dirigió a la población que no logra progresar en el sistema educativo general por causas de orden físico, psicológico o social, ofertándose en dos ámbitos de acción:

La educación especial se ofrece a dos ámbitos de acción:

1º. *La educación especial indispensable*, se proporcionaba a grupos de edad de 0-20 años que presentan necesidades de educación fundamental, para su normalización e integración social. Esta modalidad atendía las áreas de deficiencia mental, trastorno de

audición y lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores. Para estos alumnos el proceso abarca cuatro niveles es decir, inicial, preescolar, primaria y capacitación laboral.

Las instituciones que atendieron este primer ámbito fueron: Escuelas de Educación Especial, Centros de Estimulación Temprana y Centros de Capacitación para el Trabajo.

2º. Educación especial complementaria: se proporcionó a grupos de edad de 6-14 años, cuya necesidad de atención es transitoria y complementaria a su evolución psicopedagógica regular. Esta modalidad incluía a sujetos con problemas de aprendizaje, lenguaje y de conducta.

Las instituciones que atendieron en este ámbito fueron: Unidades de Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos; adicionalmente se contaba con Centros de Diagnóstico y Canalización que realizaban estudios de detección a la población que requiere atención especial, así como su correspondiente canalización hacia la institución adecuada a sus necesidades educativas.

Los programas en los diferentes niveles educativos fueron aplicados de acuerdo con las normas y los lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación Especial a través del Departamento de Educación Especial del Estado.

Las escuelas incluían los niveles de preescolar y primaria y el nivel de intervención temprana cuando las condiciones objetivas lo permitían.

Las escuelas que atendían el área de deficiencia mental desarrollaron la guía curricular de preescolar y primaria especial.

Las escuelas que atendían las áreas de trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y/o trastornos visuales desarrollaban prioritariamente los contenidos de preescolar y primaria regular y en aquellos casos en que las características de los

alumnos lo requerían proporcionaban los contenidos de la guía de preescolar y primaria especial.

El nivel de primaria especial funcionó con seis grados, siendo la denominación de estos semejante a la de la primaria regular: de primero a sexto grado.

Las escuelas proporcionaban diferentes terapias (física, de lenguaje y ocupacional) así como apoyo psicológico y social; estas escuelas operaron de acuerdo con el calendario escolar oficial emitido por SEP, iniciaba cursos en septiembre y finalizaba en junio, en turno matutino o vespertino y daba ingreso preferentemente a:

Primeramente a los alumnos enviados por el Centro de Diagnóstico y en segundo lugar a los aspirantes contemplados en la lista de espera de la escuela.

En 1971, en Tuxtla Gutiérrez, inicia funciones la Escuela de Deficiencia Mental; en julio del 1974, la Clínica de Audición y Lenguaje (rehabilitación); posteriormente la Escuela de Educación Especial de San Cristóbal las Casas y en septiembre de 1978, el Centro Psicopedagógico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. (SEP.1985)

En 1979, comienzan a operar los grupos integrados a iniciativa de la maestra Margarita Gómez Palacios y en ese mismo año, en febrero, se abre la Escuela de Educación Especial de Atipicidades Múltiples.

En 1980 se reestructuran los servicios en Tuxtla Gutiérrez Escuela de Audición turno matutino; Centro Psicopedagógico turno vespertino en donde se otorgaba atención en el área de lenguaje y aprendizaje; en este mismo año se crea la Escuela de Educación Especial en Tapachula con atención a sordos y deficientes mentales.

En mayo de 1981 se proporciona asesorías técnicas a personal que atiende a grupos integrados y deficiencia mental, se abre también la Unidad de Grupos Integrados 1 y 2 en Tuxtla, la Unidad 3 en Tapachula y la 4 en Comitán.

En 1982 se descentralizan de los niveles de educación especial creándose en el estado una Subdirección de Educación Básica y un departamento de educación especial.

En 1983 se abren otras asesorías; la de trabajo social, educación sexual y lenguaje; se crea también la Unidad 6 en Tuxtla Gutiérrez, para su funcionalidad se traslada a Chiapa de Corzo y se crea la Escuela de Educación Especial de Comitán.

En 1984 se inicia la difusión de los servicios con los principios de normalización e integración.

En 1987 se crea la Unidad de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, funcionando dentro de la escuela regular con una tendencia hacia la integración, pues ya se atiende al niño dentro de la escuela y aula regular; se da un acercamiento más hacia el profesorado lo que implica que empiezan a construirse los puentes que unirán esa ruptura.

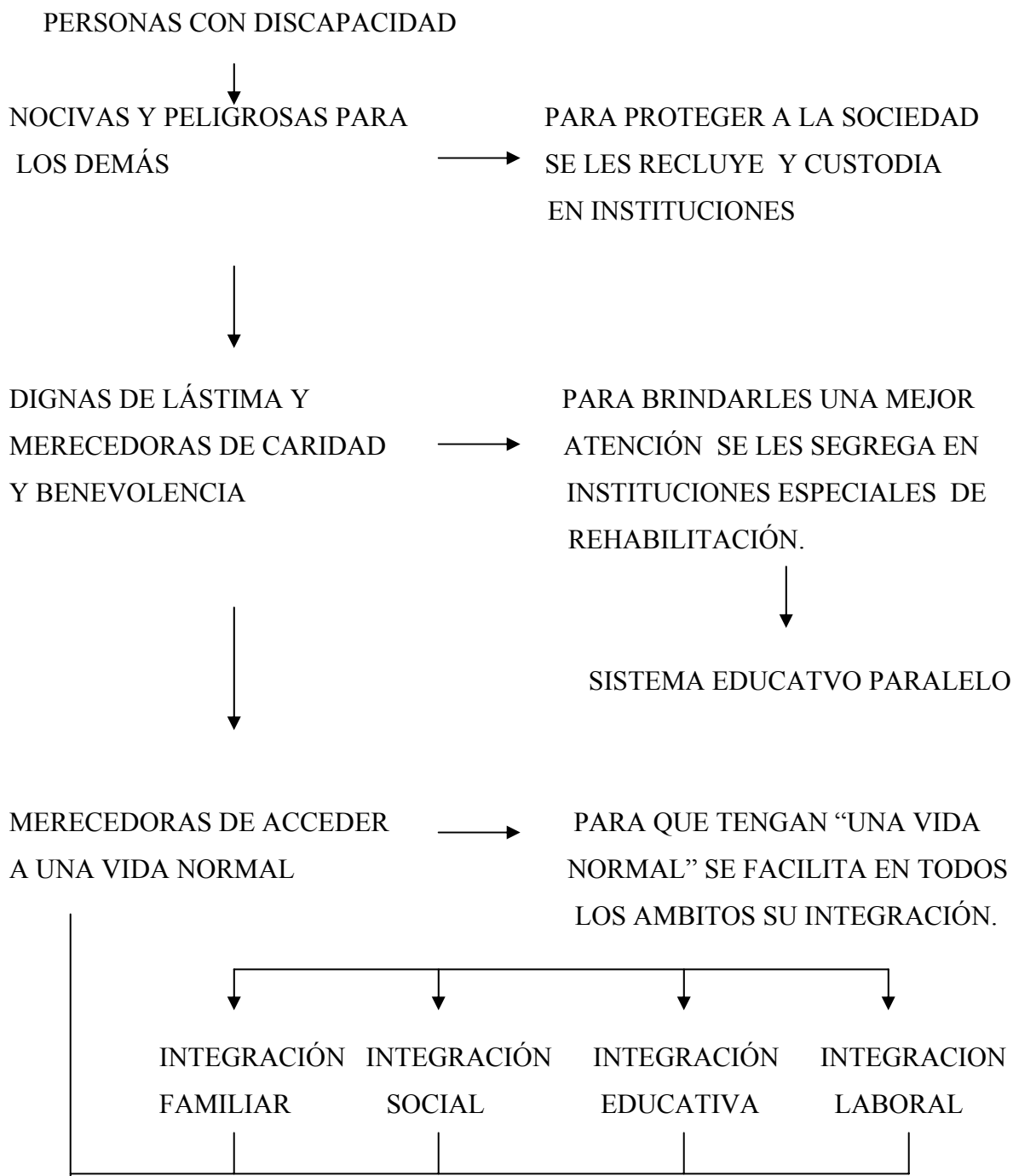
En 1999 se dan los lineamientos para la reorientación de los Servicios de Educación Especial para responder a las necesidades educativas especiales, creándose los siguientes servicios:

- ✓ Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. (U.S.A.E.R)
- ✓ Centro de Atención Múltiple. (C.A.M)
- ✓ Unidad de Orientación al Público. (U.O.P)

Todo este proceso histórico por el que ha transitado la atención a las necesidades educativas especiales, han generado en la sociedad interacciones que van desde la eliminación, el rechazo, la sobreprotección, la segregación en busca de ese reconocimiento como sujeto a fin de lograr no solo calidad educativa, si no una educación que permita dotarle de las herramientas necesarias para la vida. Así también estas concepciones han influido en la atención educativa que se ha brindado a las personas que presentan necesidades educativas especiales, las cuales han cambiado a través de la historia; es así

como emerge la integración que surge precisamente para la atención de las discapacidades, actualmente el término de necesidades educativas especiales es más abarcativo.

En el presente esquema trato de presentar dichas concepciones:



Es así como en búsqueda de ese reconocimiento se ha implementado políticas que van desde:

- ✓ La declaración de los derechos humanos (1948).
- ✓ Educación para todos (1990).
- ✓ Conferencia nacional para menores con necesidades educativas especiales (1994).
- ✓ Plan nacional de desarrollo (1995-2006)

Así como modelos educativos que favorecen la participación de los sujetos a los diferentes contextos.

1.5 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA

La integración educativa trae consigo la oportunidad de que todos los niños y niñas con o sin discapacidad accedan a la escuela regular, compartan un currículo común, satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje; la oportunidad de que compartan experiencias de sus compañeros. Se busca su participación en todos los ámbitos: familiar, social, escolar, laboral, etc. con el fin de eliminar la marginación y la segregación.

Una nueva estrategia que plantea la integración es el cambio de enfoque que consiste en no hacer de la integración un objetivo, si no un medio estratégico para lograr una educación básica de calidad para todos, sin exclusiones. Esto es, la integración pasa de ser un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la educación básica.

La perspectiva actual de integración no implica únicamente la idea de inserción escolar, esto, diríamos, sólo es el primer paso para acabar con la segregación y eliminar las barreras que le impiden a todos los niños y niñas participar en una sociedad escolar común, lo que pretende es que los niños compartan las mismas experiencias de sus compañeros, logren avances en el aprendizaje y alcancen los objetivos planteados en un intento de ofrecer una escuela para todos, que rompa con los modelos instructivos y transmisores.

La escuela integradora parte de la premisa que existen sujetos con características propias, con diferentes estilos de acceder al conocimiento, “sus principios básicos son de comprensibilidad y diversidad”, en que se respeten sus necesidades, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos, estilos, experiencias y conocimientos previos, que parta de las potencialidades de los alumnos y no de su déficit; que la evaluación no se conciba únicamente como un mecanismo de control, de logro de objetivos, si no como una función esencialmente formativa.

La integración educativa pretende un nuevo modelo de escuela abierta a la diversidad donde el niño encuentre respuesta a su necesidad, todo esto requiere un cambio muy profundo, de nuestras actitudes, estilos de trabajo y en la capacidad para reconocer que cada niño es distinto, tiene necesidades propias y su proceso de aprendizaje se da de acuerdo a sus posibilidades. Además de interesarse por los sujetos, por las circunstancias únicas y particulares, la escuela integradora coloca al centro a ese ser humano para aprovechar el abanico de capacidades, de inteligencias, de habilidades que posee en favor de un mejor desarrollo integral. Así mismo propone además un trabajo en conjunto con la comunidad educativa.

La integración de los alumnos se refiere esencialmente a la participación de los sujetos en todas y cada una de las actividades de la escuela, de acuerdo a sus posibilidades, para que dicha participación constituya y favorezca el proceso global de integración de los alumnos; por lo que “exige una mayor competencia profesional de los profesores, proyectos educativos más completos, capacidad de adaptar el currículo a las necesidades específicas de los alumnos y también una mayor precisión de los recursos educativos de todo tipo”.¹²

La integración educativa se plantea como un proceso que implica el desarrollo de un currículo abierto, flexible, que se adapte a las necesidades de los educandos, que oriente la práctica educativa centrada en el niño, propone a las adecuaciones curriculares como la

¹² MARCHESI; Alvaro, Coll Cesar. Palacios Jesús. (1995) Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Editorial. Alianza. España. Pp.15-33

estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización.

Lo antes apuntado reclama, entonces, conceptuar qué es una adaptación curricular, que es ineludible cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

La adaptación curricular se puede definir “como una secuencia de acciones sobre el currículo escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o mas de sus elemento básicos (qué, cómo, y cuándo enseñar o evaluar) cuya finalidad ha de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial”¹³ y es necesaria para dar una atención adecuada a las necesidades que se presentan.

Las adaptaciones curriculares aunque en su diseño y realización son complejas debemos conocerlas, estructurarlas y desarrollarlas si queremos tener una escuela integradora ya que constituye un elemento fundamental de la integración educativa.

En general se habla de dos tipos de adaptaciones:

- ✓ **Adaptaciones curriculares no significativas.** Afectan principalmente a la metodología aunque pueden afectar a la evaluación y excepcionalmente a la priorización de contenidos y objetivos o a la secuenciación didáctica.
- ✓ **Adaptaciones curriculares significativas.** Suponen una modificación bastante mayor del diseño curricular efectuado para la población de referencia del alumno, y que puede llegar a consistir en la eliminación de contenidos

¹³ GONZALEZ, Manjón Daniel. (1995). Adaptaciones Curriculares para su Elaboración. Aljibe España. Pp 85-99

esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación.

El diseño de la adaptación curricular debe responder a la realidad de cada escuela, aula y sobre todo a las necesidades educativas de los alumnos.

La escuela Emiliano zapata en donde se realizó la investigación el impacto de la integración educativa ha sido muy limitada: en diciembre del dos mil uno inicia con el apoyo de USAER ha iniciativa del director de la escuela, que solicita el servicio argumentado que observa que en su escuela el rendimiento es muy bajo y que existen muchos niños con problemas de aprendizaje; que requieren de atención especial; en respuesta la supervisión número 12 gira instrucciones que sea la USAER no. 20 quien atienda la escuela, por lo que se inicia dando una plática sobre la operatividad y los objetivos de la USAER, los maestros aceptan, se asigna al profesor que atenderá la escuela.

Desde entonces a la fecha no se ha podido romper la resistencia que los docentes presentan hacia el cambio en la educación, no hay una toma de decisiones para la detección de las necesidades educativas especiales y consideran que la atención es responsabilidad exclusiva del nivel de educación especial. El objetivo que el maestro de apoyo desea alcanzar, se pierde cuando el maestro de grupo pretende que este desarrolle un trabajo de apoyo para regular los aprendizajes no alcanzados en grupo en lugar de favorecer la integración educativa. Además, se percibe una preocupación de los docentes por alcanzar un promedio general de aprovechamiento alto, inducido desde una racionalidad del producto y no del proceso en la consecución de los aprendizajes.

Existen vacíos en la formación de los docentes y esto se refleja ante la incipiente reflexión de lo que hacen. En resumen, se carece de la iniciativa de investigar, de indagar su propia práctica, capaz de reflexionar y reconstruir su propia experiencia.

Si bien es cierto, esta escuela acepta a los niños con necesidades educativas especiales y propicia una integración escolar; sin embargo no ofrece una atención adecuada a su necesidad. Hay que puntualizar que es una escuela ubicada en la periferia de la población y por lo consiguiente no hay mucha demanda de inscripción, entonces esto hace que la escuela se vea obligado a aceptar a quien solicite ingreso y así mantener la cantidad de alumnos que sostenga a los ocho docentes en la escuela; lo contrario, provocaría el cierre de algunos grupos con sus consecuentes repercusiones laborales. Los maestros se lamentan que los niños que reciben son hijos de personas muy desfavorecidas económicamente, de padres separados, alcohólicos, drogadictos, niños que reprobaron en otra escuela, con problemas de conducta o expulsados, todo esto provoca que presenten muy bajo rendimiento escolar y la tarea de educar sea aun más difícil.

1.6 EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN Y SU DELIMITACIÓN.

La Escuela Primaria Emiliano Zapata es una escuela oficial perteneciente al sistema federal, se encuentra ubicada en la colonia Infonavit Laguitos, localizada al lado norte poniente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Es una escuela de turno matutino de organización completa que cuenta con ocho docentes, un director, un maestro de educación física, una maestra de USAER y una intendente.

El perfil profesiográfico del personal docente en su mayoría cuentan con grado de licenciatura únicamente dos de ellos tienen normal básica; todos han ingresado a carrera magisterial aunque en diferentes categorías (la mayoría se encuentra en “A”, dos de ellos en “B” y dos en “C”) la antigüedad con que cuentan fluctúa entre veinticinco y treinta años de servicio.

Esta escuela atiende a ocho grupos un primer grado, un segundo, un tercero, un cuarto, dos quintos y dos sextos, la mayoría de niños que asisten a este plantel son de clase muy desfavorecida económicamente pocos son de clase media, que provienen de colonias recién pobladas como son la Municipal y el Edén.

Las instalaciones con que cuenta el plantel son diez aulas, ocho se utilizan para los grupos regulares, una para los servicios específicos de USAER y una para educación física, una dirección y una bodeguita. Además de una cancha de básquet-bol y una plaza cívica que también es utilizada como cancha para deportes, los servicios con que cuenta son drenaje, agua potable, luz eléctrica y dos baños; uno para niñas y otro para los niños.

Para el estudio se eligió al profesor y la población del *tercer grado grupo único* compuesto por treinta y tres alumnos, de los cuales el profesor del grupo refiere que cinco niños presentan necesidades educativas especiales; esto lo delimita el docente sin tomar en cuenta el proceso de identificación de estas necesidades educativas especiales: los niños que el refiere uno de ellos tiene problemas visuales debido a una conjuntivitis crónica, otro tiene problemas de lenguaje, los otros tres niños plantean dificultades asociadas a problemas sociales como separación de los padres y abandono.

El docente que los atiende es la primera vez que está con el grupo, tiene un perfil de profesor de educación primaria con el plan de tres años, con 25 años de servicio ha tomado algunos cursos de los talleres generales de actualización.

1.7 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Mucho se ha reclamado el reconocimiento de una sociedad multicultural, la UNESCO en un afán de que los países reordenen sus sistemas educativos ha recomendado diversas medidas a fin de alcanzar las metas de una educación que:

- ✓ Sea para todos.
- ✓ Se realice con calidad
- ✓ Atienda a la diversidad.

Tradicionalmente era común que las escuelas fueran en búsqueda de un trato igualitario para todos los alumnos y frecuentemente culpábamos a los niños de su deficiente desempeño; pocas veces se consideraba la acción docente como causa que podía

desfavorecer el proceso educativo, precisamente en la década de los 60 cuando proliferan las clases especiales destinadas a aquellos niños que manifestaban dificultades para aprender, emerge también una preocupación por las consecuencias políticas y éticas que derivan de una falsa rotulación, surge con nuevas formas la vieja polémica de integración vs segregación. A partir de estas nociones se elabora el concepto de normalización que enfatiza que lo que debía modificarse era el medio para facilitar que las personas con necesidades educativas especiales desarrollaran su vida de la manera más normal posible.

En la década de los 80 se empieza a hablar de integración y normalización, se considera la relación individuo sociedad para propiciar el cambio de actitudes y condiciones sociales que agravan los padecimientos de quienes tienen necesidades educativas especiales, se define al sujeto desde una respuesta social más que de sus características individuales, por lo tanto, llega a aceptarse que la sociedad tiene responsabilidad en ellos.

En las últimas dos décadas, los países han hecho enormes esfuerzos para que los niños con necesidades educativas especiales logren tener acceso a la escuela primaria y ésta dé una respuesta adecuada en la atención de los niños con necesidades educativas especiales.

La política de hoy exige el reconocimiento de la diversidad tanto en el contexto nacional como internacional; al respecto la conferencia sobre necesidades educativas especiales acceso y calidad celebrada en Salamanca, España, constituye uno de los pilares principales para impulsar la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales, al declarar y definir los principios políticos y prácticos a fin de promover el objetivo de una educación para todos y establece por primera vez el término de necesidades educativas especiales.

Bajo esta concepción se reafirma de una manera sustantiva el derecho a ser diferente, se rechazan los enfoques centrados en la discapacidad y con ellos las actitudes y calificativos discriminantes y estigmatizantes. La conferencia brinda la oportunidad para

que los niños/as con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición queden integrados en los planos nacionales y locales para lograr que las escuelas estén abiertas a todos ellos.

En el plano nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de la modificación del artículo 3º. y de la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y de la Ley General de Educación(1993) en su artículo 41 enfatiza que:

- ✓ La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.
- ✓ Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.
- ✓ Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades educativas especiales.

Por primera vez en la historia de la educación mexicana se hace mención que es obligación del Estado atender a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y procura que esta tenga una orientación hacia la integración educativa.

La atención a la diversidad implica necesariamente cambios en la interacción maestro alumno que genere actitudes y comportamientos favorables al respecto, así como estructuras conceptuales, curriculares y metodológicas adecuadas para la atención a los niños/as con necesidades educativas especiales; en igual modo una práctica escolar que

reconozca la diversidad, que parta de las competencias de los educandos y no de sus limitaciones.

En un intento de redefinir la práctica educativa, las interacciones para el desarrollo de las competencias básicas significativas para lograr el desempeño de los sujetos en los distintos ámbitos de su vida cotidiana; es necesario reconocer que las interacciones maestro-alumno, alumno-alumno juegan un papel sumamente importante, ya que la enseñanza es precisamente ese intercambio entre el profesor- alumno, alumno-alumno y contenidos.

En esta interacción mucho tiene que ver las actitudes, los roles, el status que juegan los participantes, es por eso que se hace necesario una práctica docente que de cabida a interacciones favorables que procuren una buena relación y comunicación entre los actores de esta. Por ello mismo basada en esa reconceptualización considero necesario conocer *qué interacciones se manifiestan en la práctica escolar en la atención a niños con necesidades educativas especiales integrados en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata, clave 07DPR1683Q, perteneciente al sector 02, de la zona escolar 129 de Tuxtla Gutiérrez, ubicada en la calle Montebello No. 200 del fraccionamiento Infonavit Laguitos de la citada ciudad del estado de Chiapas.*

“La escuela es un lugar donde no sólo se enseñan conocimientos y se transmiten saberes sino además se aprende a convivir, a respetar a los otros.”¹⁴ Dentro de este contexto las interacciones maestro-alumno pueden favorecer o no los valores y comportamientos necesarios para una educación que permita al alumno integrarse a la sociedad como un sujeto capaz de enfrentar los retos que la propia vida le plantea.

Por ello mis cuestionamientos se enfocan a conocer:

¹⁴ ORTEGA, Pedro. (1996) “La Tolerancia en la Escuela” Edit. Ariel S.A. Barcelona. Pp.6-15

¿Qué interacciones se manifiestan en la práctica escolar en la atención a los niños con necesidades educativas especiales?

¿Cómo son entendidas las necesidades educativas especiales por el docente de educación primaria?

¿Qué significado tiene para el docente la integración educativa en las interacciones que establece con los niños con necesidades educativas especiales?

¿Qué actitudes asume el docente en la interacción con niños con necesidades educativas especiales?

1.8 PROPÓSITOS

El presente trabajo de investigación se desarrolló con el propósito de generar conocimientos que puedan ser utilizados en la reinterpretación, enriquecimiento y modificaciones de la acción educativa; considerando que todo individuo tiene posibilidades de aprendizaje y desarrollo, estos están estrechamente vinculados con las oportunidades que brinde la escuela ya que todos los actos y relaciones que se establecen en la interacción escolar juegan un papel determinantes en la atención a éstos niños, razón que me lleva a conocer de qué manera el proceso de integración educativa ésta favoreciendo las interacciones que se dan en la escuela regular en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En concordancia con los cuestionamientos antes planteados me propongo:

- ✓ *Conocer y comprender las interacciones que se desarrollan en la práctica educativa de los maestros y su repercusión en la atención a los niños con necesidades educativas especiales de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.*
- ✓ *Construir un marco explicativo que permita conocer y comprender la realidad, para favorecer la función que como maestra de apoyo realizo.*

- ✓ *Aportar elementos para la reflexión sobre la importancia de las interacciones en la atención a los niños con necesidades educativas especiales.*

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1 CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Incursionar en un trabajo de investigación, como cualquier principiante, generó incertidumbre, sobre todo por la claridad que hay que tener en la concepción de ¿qué es investigación?, ya que de aquí deriva como se concibe el investigar y los criterios que regirán este proceso. El material documental me permitió un acercamiento con la investigación, me hizo entender que ésta no es más que “una indagación sistemática y autocrítica, como indagación se haya basada en la curiosidad y el deseo de comprender, pero una curiosidad estable no fugaz, sistemática porque debe ser respaldada por una estrategia”.¹⁵

Me llama la atención, cuando se dice “que plantearse en educación problemas universales sin tener en cuenta contextos delimitados nunca fue fructífero.”¹⁶ Así, en una versión más simple de lo que es investigar, la “relación sujeto-objeto sostiene que es suficiente con que el primero cuente con un marco teórico adecuado, un método claro y que haya seleccionado con prudencia algún objeto de estudio traducible a una mera correlación positiva entre dos hechos”.¹⁷ Esto me lleva a delimitar que realmente:

“El objeto de investigación es una delimitación específica del campo problemático que construye el sujeto en y desde la relación concreta en la que se ha realizado.

Tal construcción es posible en tanto se ponen en juego los saberes mediante los que entiende, mismos que se expresan en la actividad cuestionadora del sujeto, quien inicialmente se distancia; en un segundo momento y a través de la comunicación, se asume dentro de

¹⁵ STENHOUSE, Lawrence. (1988). ¿Qué es Investigación?, en La Investigación con Base en la Enseñanza. Edit. Morata, Madrid. Pp. 27-43

¹⁶ TORRES, Santome Jurjo. (1997) La Investigación Etnográfica .La Reconstrucción Crítica en Educación. Prólogo a la Edición Española. Pp.2-9

¹⁷ HIDALGO, Guzmán Juan Luis. (1997). Investigación Educativa una Estrategia Constructivita. Edit.Castellanos. México. Pp.5

la problemática, misma que se enriquece cuando el sujeto amplía sus horizontes referenciales con la apropiación y uso crítico de la teoría. Preguntar, como acto discriminador; profundizar el cuestionamiento al comunicar para significar y legitimar el problema; reflexionar, como retorno al problema e inclusión del sujeto, por último incorporar referentes teóricos pertinentes para acceder a la especificidad e hipotetizar como explicación anticipada y plausible, constituyen las fases del proceso constructivo del objeto de estudio mismo que ocurre cuando el sujeto interpreta, indaga y piensa en la diferencia su situación concreta.”¹⁸

Esta conceptualización de la investigación me llevó a realizar un diagnóstico, apoyado con la observación directa, realizado en la escuela Emiliano Zapata, donde pude encontrar una serie de acontecimientos que se viven en relación a la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Las percepciones que manifiestan los docentes ante estos niños era algo que despertaba mi curiosidad desde hace tiempo, el conocer el por qué de sus actitudes, al respecto. Por eso, inicialmente pretendía investigar “qué posturas, actitudes y percepciones asume el docente en la atención de los niños con necesidades educativas especiales”.

A medida que interaccionaba con nuevos conocimientos en el proceso de formación profesional y profundizaba en el proceso de investigación, tomé en cuenta que la investigación no es algo acabado, sino que es un proceso en construcción, que se perfecciona en la medida que se profundiza en la investigación.

Esta reflexión, señaló que mi proyecto necesitaba ser replanteado desde una óptica que me permitiera ampliar un poco más esa visión, por ello retomo, para el estudio, “las interacciones en el aula”, centro el planteamiento en algo concreto, capaz de ser reflexionado.

¹⁸ GOETZ, S. P. y M. D. Lecompte. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Edit Morata. Madrid, España. Pp. 5-7

Esta reorientación en el proyecto produce en mí incertidumbre, sobre todo por el tiempo, pero decido reestructurarlo con una visión más amplia, ya que “las actitudes y percepciones de los docentes por su propia naturaleza se dan en un contexto de interacción social”.¹⁹ Abría un abanico de posibilidades de encontrar quizás comportamientos, conductas y cómo eran esas interacciones en el actuar docente.

Basado en todo esto, se replantea el título del proyecto, así como el planteamiento del problema y todo lo que implica objetivos, justificación, referentes teóricos, etc., quedando de la siguiente forma: “¿Qué interacciones se manifiestan en la práctica escolar en la atención a niños con necesidades educativas especiales, integrados en la escuela primaria Emiliano Zapata?”.

2.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

Para la realización del trabajo de investigación de campo, de acuerdo al planteamiento del problema, fue necesario recurrir a una metodología flexible, que permitiera la reconstrucción de los hechos y consideré que el enfoque sociológico que determina el problema, no podría ser visto desde un enfoque positivista, ya que esto implica que tendría que concebirlo como algo ya establecido o estático. Por ello, se decidió utilizar la etnografía, ya que ésta me permitirá comprender el significado de los comportamientos, así como el contexto en que se producen.

Como la pretensión era descubrir cómo se construyen y reconstruyen las interacciones de los docentes en la atención de niños con necesidades educativas especiales, me induje a delimitar los criterios o características que deben tener los investigados en relación al problema planteado. La primera característica fue el ser maestros con atención a grupos de primaria, donde existan niños con necesidades educativas especiales, así como delimitar el contexto, para seleccionar qué individuos y cuántos son susceptibles de investigación, por lo que decido retomar a:

¹⁹ FLANDERS, N. (1971) La Cadena de Acontecimientos en el Aula. En Flanders R. Análisis de la Interacción Didáctica. Editorial Anaya. Salamanca.

La escuela Emiliano Zapata que pertenece al sector 02 y a la zona 129, se encuentra ubicada en la calle Montebello No. 200 del Fraccionamiento Infonavit Laguitos de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, cuyas características ya he referido.

Decido que mi población de investigación lo constituirán el profesor y el grupo de tercer grado de educación primaria de dicha Escuela, el cual me facilitó todo su apoyo para lograr los propósitos planteados.

El docente seleccionado, cuenta con el título de educación primaria en el plan de tres años; en el transcurso de su vida académica ha participado en los talleres generales actualización, promovidos por la SEP, cuenta con veinticinco años de servicio, todos ellos en educación primaria, en el sistema federal.

El grupo de tercer grado cuenta con treinta y tres alumnos, como mencioné anteriormente, en su mayoría son de condición económica desfavorecida, de los cuales el profesor refiere que cinco de ellos presentan necesidades educativas especiales; aclaro esto se da sin tomar en cuenta el proceso que implica la toma de decisiones que habrá de determinar cuando un niño presenta esta necesidad, dentro de ellos encontramos a Francisco Javier con problemas de lenguaje, Alexis y Amauri con problemas visuales, debido a una conjuntivitis crónica; Lupita y Osgleidi, cuyas situaciones están ligadas a problemas sociales, como separación de los padres y abandono.

Como todo investigador que se apoya en la etnografía requiere estar inmerso en el escenario de la investigación, me fue necesario hacer lo propio; lo primero que realicé fueron unas sesiones de trabajo con el grupo, con el fin de establecer la confianza y la familiaridad y así, lograr la colaboración tanto de los niños como del maestro en el desarrollo de la investigación.

2.3 INSTRUMENTACIÓN

Con la delimitación de la problemática y el objeto de estudio inició la recopilación del material bibliográfico y la investigación documental, para poder contextualizar el

planteamiento, tratando de hacer un reconocimiento histórico de las interacciones en la atención a las necesidades educativas especiales; esto me permitió ampliar más mis conocimientos sobre el tema y el objeto de estudio, permitiéndome una reconstrucción de los hechos más fundamentada, ya que el fundamento de la construcción conceptual en el proceso de investigación es la articulación entre la teoría y el dato empírico.

Una vez obtenido ese enlace, fue necesario seleccionar los instrumentos más pertinentes y adecuados para la recolección del dato empírico, con orientación interaccional, que me permitiera un acercamiento a las “Interacciones que se manifiestan en la práctica escolar en la atención a los niños con necesidades educativas especiales, integrados en la escuela primaria Emiliano Zapata” por lo que retome lo siguiente:

La observación participante: Que “permite observar, participar y a la vez supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos”,²⁰ lo cual, en efecto, sucedió en mi investigación; además, este instrumento “en los últimos tiempos ha sido utilizado para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación por lo que considero me permitirá verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen”.²¹

Mckernan (1999), define la observación participante como la práctica de hacer investigación, tomando parte de la vida del grupo social o institución que se investiga, plantea que el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el conocimiento.

Debo señalar que este instrumento fue relevante en la obtención del dato empírico, ya que me permitió estar inmerso en la cotidianidad del aula.

²⁰ GOTEES, S. P. y M. D. Lecompte. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Edit. Morata. Madrid, España. Pp 27.

²¹ IDEM.

La entrevista: Según Mckernan (1999) es uno de los modos más efectivos de recoger el dato, en cualquier investigación.

Es un instrumento que en investigación se ha definido como un diálogo iniciado por el investigador con el propósito específico de obtener información relevante, enfocado por él sobre los objetivos de la investigación, de descripción o de explicación sistemática.

Retomé la entrevista a partir de preguntas semiestructuradas, ya que éstas son más flexibles y permiten al investigador indagar de manera más profunda, lo que se desea aclarar y permiten plantear problemas y preguntas a medida que discurre el discurso.

Estos instrumentos fueron diseñados y aplicados con el propósito de rescatar cómo conciben sus mundos y cómo explican esas composiciones de los participantes.

2.4 DISEÑO Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Para el diseño y la aplicación de las entrevistas usé un guión elaborado en base a mis cuestionamientos que fue lo que orientó la entrevista, a partir de la metodología para la elaboración de entrevista que plantea Schatzman y Strauss (1993) y la recomendación que hace Pelto y Pelto (1978), respecto a que para las estrategias de análisis cualitativo son preferibles las entrevistas de respuesta abierta, utilizando la grabadora para un registro más amplio de la información obtenida.

Las entrevistas se llevaron a cabo dentro del aula del tercer grado, a la hora de recreo, por lo que al final se tornaban un poco incómodas, en virtud de que los niños regresaban a clases. Por esta razón, en algunas ocasiones, tuvimos que hacer una pausa mientras el maestro ponía una tarea a los niños y les pedía guardar silencio para que continuáramos con la entrevista, los niños colaboraban con el trabajo.

Las observaciones las llevé a cabo en la misma aula, para ello fue necesario buscar momentos de la práctica educativa como la hora de entrada al aula, el abordaje de un

contenido, la hora de salida, el recreo. De esa manera se obtenían los datos más significativos de la interacción entre el profesor y los alumnos con necesidades educativas especiales.

El registro de las observaciones se realizó a través de las notas de campo redactadas en el momento de la observación, posteriormente se transcribieron para obtenerlas con claridad y estilo y avanzar en el análisis e interpretación de los datos.

2.5 LOS HALLAZGOS

Después de la recolección de los datos empíricos, procedí a realizar un análisis e interpretación más profunda de los mismos, con el fin de establecer las categorías y hallazgos abstraídos de los fenómenos sociales observados, para posteriormente elaborar los constructos.

Para la organización y sistematización de los datos empíricos (emanados de la observación y la entrevista) y teóricos (emanados de la bibliografía revisada) me apoyé en la triangulación de datos que, a decir de Mckernan (1999), es “un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente de manera que se puedan comparar y contrastar” y, así, elaborar los constructos teóricos de la realidad investigada.

Al realizar el análisis e interpretación de los hallazgos logro vislumbrar:

- ✓ La integración educativa como algo que empieza a hacer eco.
- ✓ Las necesidades educativas especiales como un término más para los niños que no aprenden.
- ✓ El trabajo homogéneo.
- ✓ La práctica docente como práctica en la que se requiere de condiciones apropiadas de los niños para obtener óptimos resultados.
- ✓ Pensamiento extremo y dicotómico.

✓ Pérdida del rol del maestro

Estas categorías se consolidaron y validaron a medida que se profundizaba en el análisis de los datos obtenidos, todo esto permitió rescatar elementos significativos en las interacciones maestro-alumno y alumno-alumno en el proceso de atención a niños con necesidades educativas especiales.

El llevar a cabo todo este proceso metodológico me permitió tener una visión más clara de las interacciones que se viven en la cotidianidad de la práctica escolar del tercer grado de la escuela Emiliano Zapata, el cual es el eje principal que dirige este trabajo de investigación.

CAPÍTULO III

EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LOS DATOS.

El presente trabajo es producto de la aplicación de instrumentos de investigación como entrevistas y observaciones, que propiciaron hallazgos que dieron forma y sentido a la investigación, mediante la triangulación de los datos a las categorías que a continuación se desarrollan, con el propósito de explicar las interacciones que se dan en el aula de tercer grado de la escuela primaria Emiliano Zapata, en atención a los niños con necesidades educativas especiales integrados. Los hallazgos encontrados evidencian una visión general de cómo la integración educativa ha impactado en el maestro de grupo y las interacciones que se dan en este contexto.

3.1 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA (CASO ESCUELA EMILIANO ZAPATA)

La integración educativa, tanto a nivel nacional como internacional, trae consigo la oportunidad de que todos los niños y niñas con o sin discapacidad puedan acceder a la escuela regular y a la vez, compartir un currículo común que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, que tengan la oportunidad de participar en las mismas experiencias de sus compañeros. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social escolar, laboral etc.), tratando de eliminar la segregación.

El ideal es que todos los niños compartan los mismo espacios educativos y el mismo tipo de educación, lo que puede variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con necesidades educativas especiales, por lo que la integración de estos depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y su entorno.

La nueva concepción sustenta que todas las personas deben tener una vida normal como sea posible, está influida por movimientos que se han dado a nivel mundial y que se relacionan con fundamentos filosóficos, como:

- ✓ El respeto y la tolerancia hacia las diferencias.
- ✓ Los derechos humanos.
- ✓ La igualdad de oportunidades
- ✓ La escuela para todos.

Derivado de lo anterior, la integración educativa es un proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales, en aula regular y con el apoyo necesario. El trabajo educativo implica la realización de adecuaciones para que estos niños tengan acceso al currículo regular.

Así, la integración educativa se refiere, principalmente, a tres puntos:

- ✓ La posibilidad de que niños /as con necesidades educativas especiales estén en la misma escuela y en la misma aula.
- ✓ La necesidad de realizar las adecuaciones curriculares requeridas para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.
- ✓ La importancia de que el niño y /o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial.

Basada en toda esta reconceptualización de la educación, he abordado este estudio con la finalidad de conocer las interacciones que se desarrollan en la práctica educativa en la atención de niños con necesidades educativas especiales, integrados en la Escuela Primaria Emiliano Zapata de Infonavit Laguitos, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, la cual pertenece a la zona escolar 129 y cuenta con once docentes que atienden a ocho grupos con un total de 213 alumnos.

Los alumnos que a ella asisten, en su mayoría, viven en condiciones económicas desfavorecidas; un gran número provienen de padres separados, alcohólicos, drogadictos; también se encuentran niños que reprobaban en otras escuelas o fueron expulsados por problemas de conducta, lo cual redundaba en un bajo rendimiento escolar, por lo que los docentes consideran que todos estos niños tienen necesidades educativas especiales.

Desconocen que existe todo un proceso de identificación inicial para detectar estas necesidades que básicamente consiste en tres etapas:

- ✓ Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo. Esta evaluación es complementada también con la observación y permite conocer no solo el grado de conocimientos de los alumnos sino, también, la forma en que se socializan sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias. Con estas bases se realizan ajustes generales a la programación, para adaptarla a las necesidades observadas.
- ✓ Evaluación más profunda de algunos niños. Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostraran dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo, el maestro los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que le permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.
- ✓ Solicitud de evaluación psicopedagógica. A pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que será necesario realizar una evaluación psicopedagógica, ya que el docente ha hecho lo que estaba a su alcance para vencer estas dificultades.

Tal es el caso del maestro del tercer grado en el que se realizó la investigación. Él consideraba que en su grupo había muchos niños con necesidades educativas especiales, pero que de todos, cinco eran los que realmente no aprobarían el ciclo escolar, sin embargo, después de aplicar este proceso, se llegó a determinar que sí hay niños con necesidades educativas especiales, pero no son todos.

El proceso de integración que se vive en la escuela primaria se da en razón del número de alumnos y de docentes, ya que esta es una escuela que se encuentra ubicada en

la periferia de la ciudad y la población de la colonia en su gran mayoría es mayor de edad, por lo que cuenta con pocos niños y esto hace que la escuela no cubra el número de alumnos que se requiere para mantener a los ocho docentes frente a grupo, como menciono anteriormente, lo contrario provocaría el cierre de algunos grupos con sus consecuentes repercusiones laborales, lo que implica y permite la aceptación de todos los niños que lleguen.

Aclaro, no hay una integración educativa, lo que allí se esta dando es una integración escolar. Se ha observado que en algunos grupos de la escuela hay niños que tienen trece años de edad y continúan en tercero o cuarto grado, no hay una correspondencia entre el grado y edad; sin embargo me pregunto ¿qué pasará cuando la escuela tenga más demanda? ¿Recibirán a esos niños o harán la selección como otras escuelas? Aquí, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) tiene mucho por hacer, siempre y cuando encuentre la disposición.

El proceso de integración educativa tiende a ser, en el sistema educativo del nivel de educación primaria algo que causa asombro y desconcierto en el profesor. Esto se observa cuando al maestro se le cuestiona respecto a que todos los niños, con o sin discapacidad o con una necesidad educativa especial, estén integrados en la escuela primaria regular, al respecto encontré respuestas como la siguiente:

[El maestro se queda pensando y habla para sí].

*“...que discapacidad, ...que se integren con los niños ...”
y continua...”bueno,..bueno...Para empezar la educación
es gratuita para los niños, nosotros como maestros no
podemos decirles a los niños no, porque tienes esa
dificultad.” (E/1/22/04/02)*

Existe una confusión en su respuesta, pero es natural que la integración educativa genere dudas e incertidumbre en todos los implicados en el proceso pero todo esto se despejaría en la medida que se pusieran en marcha experiencias de integración; sin

embargo, el desconocimiento que existe de las implicaciones que tiene la integración educativa hace resaltar que lo que se ha dicho en el discurso oficial no ha trascendido a la escuela primaria, al menos en la que se realizó el trabajo de investigación.

En relación a la gratuidad de la educación que refiere el docente, se entiende que alude a lo explicado por el artículo 3º Constitucional, en el que especifica que la educación es gratuita y obligatoria, en dicho artículo se fundamenta la Ley General de Educación, cuyo artículo 41 establece que, tratándose de menores de edad con discapacidad, la educación especial propiciará su integración a los planteles de educación básica regular.

“Esta educación incluye orientación a los padres o tutores así como también a los maestros y personal de las escuelas de educación básica y regular que integren alumnos con necesidades educativas especiales”.²²

Al respecto, cabe señalar que esta legislación no ha sido analizada por la gran mayoría de los profesores de educación primaria, hay un desconocimiento enorme del ejercicio del artículo citado, así como de las implicaciones de la integración educativa. Por esta razón, el profesor, objeto de esta investigación, sigue considerando que la atención a los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, continúa siendo exclusividad del nivel de educación especial, esto lo reafirma López Melero, (1996) cuando dice: “se prefiere no hablar de integración porque esta es entendida como un programa que solo tiende a mejorar la educación especial pero no la educación en general” el caso es que en la escuela primaria regular no se menciona la integración educativa y cuando se presenta la situación de un alumno con necesidades especiales se busca el apoyo de educación especial, esto implica que el discurso de la integración educativa no ha hecho eco en los profesores.

En el aula de tercer grado, de la escuela Emiliano Zapata, se delimitó, a través del proceso de identificación inicial de las necesidades educativas especiales, que sí existen niños con esta necesidad, pero no existen alternativas o procedimientos que favorezcan su

²²SEP. (1997). Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial. México. Pp.74

integración educativa, aún cuando el docente ha logrado detectar la necesidad, no existe una respuesta en la que explique como procede cuando detecta un niño con necesidades educativas especiales, más bien menciona que:

...“Lo que se hizo fue gracias a Usted (profesora de USAER) en la intervención que le dieron a los niños se pudo manifestar que si se podía darle una solución”.

(E/1/22/04/02)

Como podemos ver, el docente precisa del especialista para el apoyo de las necesidades educativas especiales, pero esto se debe a que posee gran limitación en el conocimiento y atención de los niños integrados, a los que sigue considerando como alumnos que no aprenden, que no tienen apoyo de los padres, pero poco o nada se cuestiona el docente sobre su acción profesional al respecto, es más, no presenta iniciativa por mejorar su práctica docente, además de que tiene muy pocas ofertas de actualización. El Consejo Técnico Pedagógico de la escuela no opera como tal, lo que limita más la situación.

El grupo de tercer grado, cuenta con el apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el servicio muy poco ha podido incidir en el proceso de integración, ya que el objetivo que pretende no cubre la expectativa del docente, quien considera que el servicio debería atender a todos aquellos niños que presentan bajo rendimiento escolar en el aula especial, no obstante, la operatividad de la USAER tiende a dar atención a los niños que presentan necesidades educativas especiales, asesoría al docente, atención a padres, desarrolla un trabajo tanto en aula especial como en aula regular que provoca incomodidad en el docente, por sentir que se le está violando su espacio y su privacidad, ya que el aula escolar es considerada como su propiedad. Los profesores “en su inmensa mayoría siguen enseñando solos tras las puertas cerradas en el ambiente insular y aislados de sus propias aulas”²³. Esta cultura del aislamiento prevalece en el caso estudiado y en el caso de la incomodidad del docente ante la presencia del

²³ HAR. Greaves.A. (1998). Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Editorial Morata. España. Pp. 191-197.

profesor de apoyo, esto trae como consecuencia que en el aula se limite el desarrollo de los trabajos colegiados.

Existe en el aula un anquilosamiento por lo ya estructurado, una práctica muy tradicional que dista mucho de favorecer la integración educativa de los niños y del reconocimiento de sus características individuales, ritmos y estilos de aprendizaje.

El docente en referencia vive la integración como imposición, lo manifiesta así:

“como maestro no puedo decir a los niños no entras a la escuela porque tienes esa dificultad.” [el maestro levanta los hombros y hace un gesto de resignación].
(E/1/22/04/02)

Cuánto de resignación y angustia se observa en el docente al mencionar estas palabras, ya que él no puede incidir en la aceptación o no de los niños al plantel, pues esta corre a cargo del director de la escuela, que además cuenta con la presión de la necesidad de alumnos para que se conserve en el centro de trabajo como docente.

Sin embargo, se observa la resistencia e inconformidad de los docentes que ven que los niños que reciben son niños con muy bajo rendimiento escolar y problemas de conducta, asociados, por lo general, a problemas sociales y/o alguna discapacidad, lo que provoca que al no encontrar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades se manifieste más su bajo rendimiento escolar, lo que evidencia que la integración de los niños con necesidades educativas especiales no ha cubierto las expectativas formalmente planteadas.

La integración educativa no implica únicamente la idea de inserción escolar, va más allá, al reconocimiento de las potencialidades de los alumnos, al hecho de que éstos puedan compartir las mismas experiencias de sus compañeros, para así lograr avances en el

proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados, en un intento de ofrecer una escuela para todos, que rompa con modelos instructivos y transmisores.

Pero, en el espacio en que se efectuó esta investigación, los objetivos de la integración de niños con necesidades educativas especiales no ha trascendido los fines que ésta plantea, en el aula de tercer grado existen niños con necesidades especiales que tienen más de ocho meses de estar en el grupo, sin embargo, el maestro apenas empieza a conocerlos. Se sustenta en el maestro anterior y afirma que:

“La maestra que me dejó el grupo nunca me dijo este niño viene mal, sino que ya lo venimos a detectar después.” (E/1/22/04/02)

Entre otras cuestiones, lo anterior denota que el docente no está capacitado para la detección oportuna de las necesidades educativas especiales; pero en todo esto, mucho tiene que ver la forma en que se opera la integración educativa en el Estado, tanto en el nivel primaria como en educación especial, que sin tener una preparación oportuna se da la reorientación de los servicios. Esto provoca que el mismo nivel de educación especial caiga en crisis y en una pérdida de identidad al tener que enfrentar los retos de la integración. Si bien es cierto, “la integración educativa exige una mayor competencia profesional de los profesores, proyectos educativos más completos, capacidad de adaptar el currículo a las necesidades específicas de los alumnos y también una mayor precisión de los recursos educativos de todo tipo”²⁴, esto implica que se debió preparar las condiciones necesarias para echar andar dicho programa ya que se requiere que los profesores tengamos otra visión de escuela, de la práctica educativa y, sobre todo, de la disponibilidad de aceptar los cambios necesarios que favorezcan la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

25 MARCHESI, Alvaro, Coll Cesar. Palacios Jesús. (1995). Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Editorial. Alianza. España. Pp.6

GONZALEZ, Manjón Daniel, (1995), en este sentido, plantea que las necesidades educativas especiales tienen su origen en la interacción alumno-centro, porque es precisamente en esta relación donde surge la necesidad y no de una valoración a partir de un déficit, esto me lleva a deducir que en el caso estudiado, existe una gran distancia en la relación maestro alumno, que dista mucho de los planteamientos pedagógicos de la integración.

Otro aspecto importante, es el punto de vista desde donde son consideradas las necesidades educativas especiales. Cuando el maestro menciona:

“este niño viene mal...” (E/1/22/04/02)

Considera que la necesidad educativa especial es una característica intrínseca al alumno, sin tomar en cuenta el carácter interactivo y relativo de éstas que surge de la dinámica establecida entre sus características personales y las respuestas que recibe de su entorno, sobre todo en los ámbitos que asume prioritariamente funciones educativas: el familiar y el escolar.

El profesor también asocia la necesidad educativa especial a un modelo terapéutico, en el que el alumno aludido requiere de terapias para conducirlo a la normalidad, a través de un modo de operar de carácter médico, por el que con un diagnóstico individual se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad, en donde el maestro funciona como terapeuta y en la que más que una escuela se requiere de una clínica. Por ello, es común escuchar a los docentes de esta institución diciendo:

“...que los niños que tienen problemas deberían de estar en educación especial, donde son atendidos por especialistas”. (E/2/24/04/02)

Al respecto, los docentes desconocen que existen diversas experiencias y estudios realizados en nuestro país y en otros países, cuyas conclusiones indican que cuando los niños con necesidades educativas especiales se integran a las aulas regulares desarrollan mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros; además, la integración educativa también puede beneficiar a los demás integrantes del grupo.

“Si la integración se logra en la escuela, será mucho más fácil para los niños integrarse socialmente, si los alumnos regulares aprenden a convivir con los alumnos diferentes a ellos, aprenderán a valorar la diversidad, a ser tolerantes en el sentido más positivo de este término, y en el futuro ojalá, a promover la integración plena de las mayorías a la realidad”²⁵

La visión segregacionista del docente, rompe con el derecho de igualdad de oportunidades de los niños con necesidades educativas especiales, aunque en el discurso el maestro reconozca ese derecho, no considera que los niños con necesidades educativas especiales, por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, tienen derechos fundamentales, entre ellos, el derecho a una educación de calidad, y que para ser reconocido así, es necesario que primero se le considere como persona y, después, como un sujeto que necesita atención especial, ya que “más que una iniciativa política la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela” (Rioux; 1995; Roaf y Bines, 1991). Citado por: SEP (2000).

3.2 LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA ETIQUETA MÁS.

La sociedad y la educación viven cambios significativos que se reflejan notoriamente en los planteamientos contrastantes entre ideas tradicionales y actuales, que abordan la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales.

²⁵ SEP. (2000).SCHMELKES, S. "Calidad Educativa e Integración" Presentado en el panel sobre calidad educativa en la reunión internacional sobre integración educativa organizado por la Secretaria de Educación Publica y la OCDE, en México, D.F. Pp. 126-31

La conceptualización de las necesidades educativas especiales toma auge en la década de los 70s, y se define como el “conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporal o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela” (Puigdemívol, 1996).

El hablar de necesidades educativas especiales no sólo nos lleva a un nuevo término, sino que contribuye a una nueva percepción de la educación de los alumnos y alumnas con diferentes dificultades para el aprendizaje, pretende también romper con la clasificación de los alumnos según el tipo de deficiencia que presentan, esto quiere decir que las necesidades no se explican únicamente a partir del déficit y que éstas se puedan superar o reducir con la intervención educativa.

La educación primaria, en especial, el profesor de tercer grado de la escuela Emiliano Zapata, en la atención a los niños con necesidades educativas especiales vive un momento de crisis, que se ve reflejada en el desconcierto que provoca la exigencia política en el actuar del docente, ya que al legislarse en el artículo 41, de la Ley Federal de Educación, el derecho y oportunidad de que todos los niños con o sin discapacidad puedan integrarse a los planteles de educación básica, el profesor de educación primaria vive la incertidumbre de cómo enfrentar la integración educativa.

El concepto de necesidades educativas especiales empieza a ser utilizado en el discurso del profesor investigado, sin embargo, no es precisa y clara para él, ni para una gran mayoría de docentes de las implicaciones que esto conlleva: el reconocimiento de esas necesidades, cambios metodológicos en la enseñanza, ambientes normalizadores en donde la interacción maestro alumno favorezca la autonomía de los alumnos. Por esa razón cuando se cuestiona ¿qué son las necesidades educativas especiales? El docente entrevistado señala:

Bueno, yo lo entiendo como aquellos niños que no aprenden y ni porque le hable a los papás o le esté diciendo lo que va a hacer no sale adelante y, a veces, lo pasamos a otro ciclo porque vemos el esfuerzo que los papás hacen para que el chamaco apruebe el año escolar. Pues, yo soy así.... me da sentimiento ver la humildad y, pues, hay van con su problema hasta egresar de sexto grado, aunque hay niños que hacen la primaria hasta en nueve años. Yo vi un caso así, pero considero que estos niños deben ser atendidos por los maestros de educación especial. (E/2/24/04/02)

En lo antes dicho, se observa que el docente si reconoce que la necesidad educativa especial existe, pero no considera que sea algo que le compete atender; por lo mismo no hace un análisis que permita reconocer lo que implica esa conceptualización. El maestro se encuentra tan cansado con la metodología y perspectiva educativa que sustenta que no concibe la existencia de algo más, y por ello no busca otras alternativas que pudieran dar otros resultados en la atención de estos niños, depositando la responsabilidad en los padres, en los propios alumnos, o en el maestro de educación especial.

Asume una actitud humanista en la promoción del alumno y refiere que los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por educación especial, se le hace difícil asumir que no es competencia exclusiva de un nivel especial sino que se trata de un trabajo compartido en el que a él le corresponde coparticipar.

Conceptúa al alumno con necesidades educativas especiales como:

“...aquellos niños que no aprenden...”

(E/2/24/04/02)

Se acompaña a la creencia de que las limitaciones para aprender, que presentan estos niños se deben a los padres o incluso a los propios niños que ahora los nombra en su

discurso como niños con necesidades educativas especiales, pero esta es determinada por él mismo en función de lo que obstaculiza su aprendizaje; como una etiqueta más sin considerar o internalizar más en los sujetos para saber que realmente origina esas limitaciones. Le es difícil comprender que seamos nosotros mismos, como docentes, quienes podamos estar ocasionando esa necesidad educativa, por ejemplo: una metodología de enseñanza que no se adapte al estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos, no hay esa cultura de reflexión y análisis de la propia práctica, el profesor considera que las necesidades educativas especiales se originan por muchas razones, pero, dentro de todas ellas, no se retoma como probable causa de éstas.

Por lo antes dicho, tampoco considera que las necesidades educativas especiales son relativas e interactivas. Interactivas porque no son características del alumno, sino que son producto de la interacción del alumno con su entorno; relativos porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y de su grupo de referencia, así como de los recursos disponibles del entorno educativo para dar respuesta o no a sus necesidades educativas.

Hay que reconocer que las limitaciones de los niños es producto de la interacción que se da entre este y su medio, por lo cual la educación especial debe privilegiar las intervenciones que se hagan sobre ambos. Deben buscarse todas las situaciones que en el entorno del niño dificultan su aprendizaje para operar sobre ellas y lograr así un aprendizaje significativo.

Entonces, se hace necesario entender que en la atención a las necesidades educativas especiales, el desarrollo de un alumno no depende exclusivamente de la especificidad de su déficit en interacción con el contexto y la acción moduladora del tiempo, sino que existen diversas variables que diferencian a un alumno de otro.

Considerando lo anterior, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo requiriendo que se

incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Estos planteamientos hacen referencia precisa hacia aquellos apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo, todo esto no significa negar la discapacidad, las limitaciones continúan, la discapacidad no desaparece simplemente porque se le dé otro nombre o se hagan cambios metodológicos, lo que se enfatiza es que el sistema educativo puede hacer mucho para normalizar la situación de estos niños; sin embargo, en la realidad áulica del investigado no se observan innovaciones que favorezcan la atención a los niños con necesidades educativas especiales, al contrario, los maestros se orientan hacia la sensibilidad humanitaria en el discurso. Al respecto el maestro refiere:

“... yo trato de ver la forma en que ellos puedan participar con todo el grupo...” (E/1/22/04/02)

Sin embargo, esto se queda en el deber ser, ya que la acción en el aula demuestra un trabajo muy dirigido, en donde prevalece una interacción verbal basada en la explicación y el cuestionamiento y en el que se busca que todos vayan al mismo ritmo. Al respecto, uno de los principios generales de la integración educativa es el de individualización de la enseñanza, que menciona la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno o alumna, mediante las adecuaciones curriculares y se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos: sobre esto el docente manifiesta:

*“... los niños con necesidades educativas especiales van evolucionando poco a poco de acuerdo a la capacidad que van adquiriendo van entendiendo, mediante el esfuerzo que ellos realizan.”
(E/1/22/04/02)*

Considero que si esto fuese así, se descartaría el papel del maestro y se le daría prioridad al desarrollo del alumno como única vía para acceder al conocimiento; sin embargo, el proceso de aprendizaje es más complejo, ya que en él intervienen otros factores como lo es la asimilación, la transmisión social, el equilibrio, la adaptación desde el punto de vista de Jean Piaget, quien desde el enfoque cognitivo constructivista considera a la construcción del conocimiento como una actividad autoestructurante de adentro hacia fuera (incide - out), en la que el sujeto realiza una acción activa y directa sobre el objeto de conocimiento. Considera al profesor como un mediador para facilitar la transición de un estadio de conceptualización a otro, cuya influencia es limitada por las estructuras del niño.

Desde el enfoque sociocultural mencionado por Vygostki sostiene que “el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial.” éste plantea que el aprendizaje se da, de afuera hacia dentro (outside –in), a través de la interacción social, que posibilita una doble elaboración del proceso en el sujeto: primero en una forma interpersonal – con los otros- , y después de manera intrapersonal – al interior de si mismo-, en un proceso interactivo, en el que el sujeto establece una relación de transformación con el objeto y con los instrumentos socioculturales presentes en su contexto histórico, de manera que las funciones cognitivas y afectivas puedan establecerse e irse transformando (Fernández y Melero, 1996).

El enfoque conductista parte del principio de que la construcción del conocimiento es una actividad modelada por el medio exterior, en la que el sujeto es pasivo ante el objeto de conocimiento que tiene influencia sobre él, el profesor es transmisor de conocimientos y un diseñador y administrador de contingencias de reforzamiento en el aula, aplica el programa de enseñanza en el que se desglosan los objetivos en términos de conductas observables y cuantificables para su evaluación, las condiciones están dispuestas de manera que se propicien los cambios estables de conducta observable, para corroborar que el aprendizaje ocurre.

Cabe aclarar que este enfoque es el que más ha predominado en la práctica docente y ha llevado a limitar el análisis, la crítica y la reflexión en los alumnos, así como la interacción social del aula.

Toda esta limitación en la concepción de cómo se estructura el conocimiento, lleva a que los niños que no responden a la expectativa del maestro sean etiquetados como:

“... muy flojo, no le gusta estudiar, sólo le gusta estar jugando, platica mucho, los papás no se preocupan por él.” (E/2/24/04/02)

Estas interacciones sociales están, influidas en gran medida, por la manera en que las personas se perciben mutuamente y puede decirse que las etiquetas influyen en las percepciones y la conducta, tanto del niño con necesidades educativas especiales como de los que interactúan con ellos.

El empleo del llamado sistema de etiquetas, se ha utilizado para describir a los diversos alumnos y resumir la naturaleza de las dificultades educativas, sin embargo, no existe una conciencia de que este procedimiento pueda dar lugar a una disminución de las expectativas que tienen los maestros de algunos alumnos, porque, inclusive, sus propios compañeros los describen con las mismas etiquetas. Así, por ejemplo, al observar a una niña con necesidades educativas especiales que copia lo que su compañero hace, éste le responde muy enojado

“copiona, como eres muy floja no lo haces”.
(OBS/3/18/04/02)

“Estas interacciones que viven los niños con necesidades educativas especiales es muy posible que se den debido al predominio del trabajo individual que viene realizándose en el grupo y que este sea el principal elemento que lo favorece, por cuanto a que anima a

los maestros a definir a determinados alumnos en función de ciertas características que se supone obstaculizan su aprendizaje”.²⁶

Las etiquetas siempre han sido las respuestas que los maestros dan para justificar la eficacia docente; más una etiqueta estigmatiza, reprime y provoca en los educandos una baja autoestima, sobre todo en los niños con necesidades educativas especiales.

En algunos países, la ley trata de eliminar los peligros asociados al “etiquetado”, prescribe el uso de las categorías de educación especial con base a la adopción de decisiones, sin embargo, este procedimiento ejerce una fuerte influencia en la teoría y en la práctica (Fulcher 1989.)

3.3 LAS INTERACCIONES EN EL AULA ESCOLAR. UNA COTIDIANIDAD QUE ACLAMA EL SILENCIO

El término interacción es un concepto polisémico, de difícil concreción debido a la larga tradición analítica que comienza en R. Descartes (J. Narcea 1976).

Los investigadores en el intento de comprender la naturaleza de los cambios producidos por las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, han situado a las interacciones educativas como un aspecto fundamental de su estudio. Los primeros trabajos realizados sobre las interacciones se basan principalmente en identificar las características de los profesores que impactan en su eficacia docente, y llegó a reconocerse esta idea como una concepción estática y esencialista de la personalidad del maestro.

Lo que ocurre cuando se encuentran los profesores y los alumnos en el aula implica una serie de relaciones que impactan de manera diversa, no solo los aprendizajes académicos sino los aprendizajes en general Delamont, (1984). Lo que referimos como interacción educativa, comprende la relación social en general, que de manera constante,

²⁶ MEL, Ainscow. (1995). Necesidades Educativas Especiales en el Aula. Guía para el Profesorado .Edit. Narcea. España.Pag. 28.

amplia y sutil entreteje una red compleja de significados y conductas en el aula Jackson, (1996).

Desde el punto de vista pedagógico, la interacción educativa “es la acción recíproca que mantienen al menos dos personas con el propósito de influirse positivamente, la interacción educativa es también la relación dinámica que mantiene el profesor ante un grupo de alumnos, y la acción directa que desarrollan entre sí”.²⁷

En el contexto del aula escolar, lugar donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto intencionados como no intencionados, se vive una serie de acontecimientos en los que se entretienen las interacciones educativas que dan forma a la cultura escolar; en el aula de tercer grado se observan interacciones que son recurrentes en él, como son:

“niños reunidos alrededor del escritorio del profesor, algunos de ellos platican con sus compañeros, otros están sentados haciendo la tarea juntos, otros están jugando, otros están alrededor del garrafón tomando agua [Esto sucede en un espacio donde el docente califica un ejercicio.]” (OBS/3/18/04/02)

“Los niños entran, dejan su mochila, algunos se juntan y platican qué hicieron el día anterior, otros se prestan la tarea, Alexander trae un juguete y lo curiosean entre los que están alrededor de su mueble, otros están sentados sin hacer nada. [Una mañana en la que los niños entran al aula]”. (OBS/4/21/05/02)

²⁷ (1995) Diccionario de las Ciencias de la Educación. Edit. Santillana, México. Pp 798-799.

“Osgleidi se acerca a Lupita para prestarle un lápiz, Josué pregunta ¿qué dijo el maestro? Algunos niños escriben, otros platican, el profesor llama la atención.
[Durante el desarrollo de un contenido]”
(OBS/2/16/04/02)

Estas interacciones que se viven a diario, implican el significado de la interacción descriptiva, mencionada por Olweus. Citado por: diccionario ciencias de la educación (1995) particularmente cuando expresa que para las interacciones se requiere de dos o mas personas en interacción una con otra, relación que no es constante en el aula escolar investigada, sin embargo esto es lo que construye la vida cotidiana de los niños de tercer grado.

Las interacciones que se dan en el aula escolar, mediadas por el conocimiento entre el docente y los alumnos, propician la construcción de aprendizajes comunes de nuestra cultura. Concepciones que no estarían igual de estructuradas si se realizaran de forma individual, ya que el individuo, al relacionarse con los demás, aporta su bagaje histórico, intercambia opiniones e ideas que propician el consenso de un concepto; al respecto Piaget y Vygostki citados por Barbara Rogof (1993) mencionan que son oportunidades que tienen los alumnos para confrontar sus puntos de vista, mientras que el segundo enfatiza que la vida colectiva es soporte para la estructuración del pensamiento hacia la individualidad.

Las interacciones reflejan los mensajes sociales, dan cuenta de cómo los individuos se enfrentan a la comunidad y de cómo los valores se desarrollan a través de la actividad permanente. En el caso de estos alumnos, en el salón de clase, se expresan con movimientos, preguntas, risas, ironías, llantos, miradas o silencios. Todas ellas, expresiones de interacción con que los niños construyen su vida cotidiana y escolar.

En el aula donde se realizó el trabajo de investigación, se vive una serie de acontecimientos que se dan en forma aislada, hay un abismo entre el profesor y los alumnos, cada uno se sitúa en un estatus jerarquizado; la enseñanza se gesta dentro de una

construcción de significados no verbales. Sin embargo la socialización que el sujeto vive en la escuela y la forma en que se da, en alguna medida, se encuentra determinada por el conjunto de interacciones, en las cuales, se ven inmersos los sujetos, fomentando la formación de elementos de identidades comunes, las cuales se agrupan en la llamada cultura escolar, que se caracteriza en la descripción de estas interacciones que van formando al sujeto.

En el aula escolar investigada, las interacciones que viven los niños, se dan dentro de un ambiente caracterizada que aclama por el silencio, el orden y la disciplina. El profesor hace esfuerzos enormes por mantener el salón en absoluto silencio, sin embargo, existen momentos en que se pierde ese control del maestro.

Los niños con necesidades educativas especiales viven esta situación, igual a la que viven los niños considerados “normales”: controlada la mayor parte de veces por el docente, donde es común escuchar a éste dando órdenes como las siguientes:

“vayan a sus lugares”, “¿qué haces allí?”, “vete a sentar”, “no quiero a nadie parado”, “guarden silencio”. (OBS/4/21/05/02)

Esto evidencia un ejercicio del poder, que limita la oportunidad, al alumno, de participar abiertamente y conducirse con seguridad en el aula, esa seguridad que permite crecer al ser humano, que impulsa a seguir adelante, a no sentirse cuestionado por lo que hace, cabe señalar que estos niños expresan baja autoestima y, ante la presencia del maestro, se observa intimidación.

En relación al poder éste se da como la imposición de uno sobre otro, estas relaciones toman proporciones perjudiciales para la práctica pedagógica que tiende a impregnarse de autoritarismo, indiferencias, dependencia y castigo.

En la práctica docente se observa una gran tendencia hacia el tecnicismo, hacia lo ya estructurado, se deja a un lado lo humano y, fortalece más el autoritarismo, sin embargo, ante todos, los niños con necesidades educativas especiales o “normales”, se debería asumir la relación del aula como un proceso humano participativo, que propicie las condiciones necesarias para la formación de un individuo apto para la vida

Ante esto, se observa en el aula una relación maestro-alumno unidireccional, en la que el profesor controla la situación, como se puede observar en el comentario siguiente:

“... Alexander ¿qué haces allí? No debes de seguir portándote mal, debes trabajar, ¿ya entregaste la tarea? Borra el pizarrón y vete a tu lugar”
(OBS/4/21/05/02)

A este cúmulo de órdenes y preguntas el niño solo logra contestar:

“si profe.”

Al respecto, Flanders (1977), menciona que “la interacción vivida en la práctica escolar es controlada, la mayor parte de veces, por el profesor, quien dice lo que los alumnos tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo han de empezar, cuándo han de concluir y si lo que hicieron está bien o mal”, pocas veces se permite al alumno hacer lo que siente, ya que esto rompe las normas establecidas por el propio profesor, además que son consideradas como lo ideal para que exista un buen rendimiento académico.

Lo anterior expuesto, no es fortuito sino producto de un modelo tradicional que ha permeado por años la práctica docente, en la que se considera que para que exista un buen proceso enseñanza –aprendizaje, el alumno tiene que ser pasivo y receptor de lo que el maestro enseña. Esto se observa en el aula investigada, cuando el docente expresa:

“...haber niños saquen su cuaderno, guarden silencio, lo único que les pido es que se comporten, saquen su libro, vamos a trabajar”. (OBS/4/ 21/05/02)

La perspectiva de la práctica docente se marca desde el inicio de las actividades, cuando se remarca el respeto, la norma y las reglas, esto es lo que vive el alumno desde los primeros años en la escuela y sólo lleva a reconocer al profesor como una figura autoritaria.

Específicamente las normas, reglas y prohibiciones hacen al niño hacerse receptores de ellos sin la posibilidad de cuestionarlos y pedir fundamento de ello, esto genera una actitud pasiva de los estudiantes en las aulas de clase, favorece un proceso de enseñanza monótona, tensa y cansada para el niño.

Así pues, en esta perspectiva, el que fija las normas es el propio profesor, por lo tanto los alumnos no responden a las expectativas del maestro, ya que estas reglas no fueron estructuradas por ellos mismo en un ambiente democrático; esto hace que no halla una respuesta favorable de parte de los alumnos y que en determinado momento tampoco sean acatadas, y es observable el esfuerzo que el maestro hace por imponerlas.

Sin embargo, el maestro, en su racionalidad, menciona que:

“a los niños hay que motivarlos e incentivarlos”

(E/1/22/04/02)

Pero esa incentivación y motivación solo se da en el discurso, porque en el aula observada no se hace presente, lo que acontece es una búsqueda incesante de orden y disciplina, que no favorece a los alumnos en la comunicación, tolerancia y respeto. Se debe buscar, más que nada, que la escuela responda a la diversidad de alumnos que hay en el grupo, considerando que cada niño es único, con características propias que lo definen.

Las escuelas son sitios de dominación y resistencia de conformismo y oposición, de subordinación y crítica donde constantes y múltiples interacciones se entrecruzan en forma espontánea, compleja y dinámica Giroux. En un ámbito así, los niños con necesidades educativas especiales son incapaces de responder a los intereses de los maestros, cuando un alumno no aprende, la impresión del maestro es la de fracaso del alumno, pero mucho tiene

que ver la respuesta que el maestro da a esta situación, ya que lo que se requiere son ambientes menos restrictivos, que propicien y favorezcan su integración.

En el espacio de la investigación, la interacción que viven los niños con necesidades educativas especiales y los considerados “normales”, comprende conservar las reglas, las normas que favorezcan el orden y la disciplina, lo que lleva a los niños a mostrarse desinteresados en las actividades, lo que llega a tornarse en indisciplina y desorden, que el maestro pretende calmar con amenazas como las siguientes:

“...si continuas hablando, te vas del salón. Los voy a mandar a la dirección, si no se callan no salen a recreo...” (OBS/1/14/03/02)

Esto es algo constante en el aula, ya que la sentencia de llevarlos a la dirección es algo que reprime mucho al niño, pues es considerado por ellos como el lugar de máxima represión, ya que tendrán que enfrentar a un director que representa el poder máximo en la escuela.

Los niños con necesidades educativas especiales, viven su integración educativa disfrazada de una integración escolar, ya que las interacciones que viven son iguales a las que viven los niños considerados “normales”.

3.4 EL APRENDIZAJE EN LA INTERACCIÓN. UN APRENDIZAJE EN SOLEDAD

En el desarrollo de este apartado, se explican las interacciones que se dan en el aula escolar en la construcción del conocimiento de los niños con necesidades educativas especiales, con énfasis en los intentos de realizar un trabajo cooperativo y significativo, y como ésta ha incidido en los procesos de integración de los niños con necesidades educativas especiales.

La integración educativa pretende, no sólo brindar la oportunidad de que los niños con necesidades educativas especiales accedan a la escuela regular, sino que tiende a favorecer el desarrollo pleno de las capacidades de los alumnos, tanto regulares como con necesidades especiales. Todo esto tiene implícito cambio en la calidad educativa, que se verá reflejada en una escuela que permita la atención a la diversidad.

En la educación, el proceso más importante tiene que ver con las interrelaciones humanas, por eso es necesario modificar la calidad de nuestras interrelaciones maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-director, maestros con padres de familia y la comunidad en general.

Tradicionalmente se ha considerado la relación profesor alumno como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, tanto en lo que se refiere al aprendizaje de contenidos como en lo que concierne al desarrollo psíquico y social, sin embargo, en la actualidad se sabe que inciden otros factores que favorecen el logro de esos objetivos.

En la práctica educativa se vive una serie de acontecimientos que se dan en función de la relación recíproca entre el profesor y los alumnos. La enseñanza es precisamente ese intercambio entre profesor-alumno, alumno-alumno y contenidos, de allí que la interacción entre alumnos puede ser un camino para promover el aprendizaje significativo, la socialización y el desarrollo de los alumnos.

En el aula del tercer grado, de la escuela primaria Emiliano zapata, donde se realizó el presente trabajo, se observa una organización donde prima la individualización y donde los elementos que conforman el aula escolar son:

“...niños sentados en sillas de paleta colocadas en hileras, de frente al pizarrón, algunos están en muebles binarios, también viendo hacia el pizarrón que tienen enfrente, pegado a la pared. Además, se observa: un escritorio, con su silla para el maestro en una esquina,

un locker en donde guarda sus cosas, un mueble donde dejan sus libros los niños para no cargarlos todos cuando se van a su casa, el maestro, por lo general, al iniciar su clase, se sitúa enfrente en medio del salón...” (OBS/2/16/04/02)

La organización del grupo clase se mantiene, nada ha cambiado, pues la estructura del aula se asemeja a las aulas que han existido siempre, la ubicación del mobiliario y los elementos que integran el aula escolar no se ha modificado por estructuras que favorezcan el desarrollo cognitivo de los alumnos; aunque los alumnos estén muy juntos en el espacio del aula, viven un aprendizaje en soledad al no compartir experiencias educativas que permitan la construcción de sus conocimientos en un trabajo cooperativo.

Esta ubicación del mobiliario en el aula, permite continuar con el desarrollo de un trabajo muy individual, donde cada niño trabaja solo en su silla, sin compartir ninguna experiencia con los demás compañeros, se enmarca dentro de un modelo de interacción individualista de las actividades de aprendizaje, donde cada alumno debe preocuparse de su trabajo y alcanzar los objetivos propuestos en cada tarea determinada, independientemente de que la hagan sus compañeros y de que estos alcancen o no sus propios objetivos, reciban o no reconocimiento por su trabajo.

La integración educativa tiene como finalidad que los niños integrados en las escuelas regulares tengan la oportunidad de participar en las mismas experiencias de sus compañeros, tal es el caso de los niños con necesidades educativas especiales. Ellos, en el espacio investigado, al igual que los niños considerados “normales,”viven un trabajo escolar muy individualizado, que limita las interacciones sociales que podrían favorecer su desarrollo cognoscitivo.

Actualmente se plantean un modelo de estructuras de interacción que podrían favorecer este proceso, sustentada en actividades de aprendizaje cooperativas, situaciones en las que se organiza la situación de aprendizaje de tal manera que los alumnos están

estrechamente vinculados, donde cada uno de ellos sabe y siente que su éxito personal ayuda a alcanzar el de sus compañeros a los que está unido, que los resultados que persigue cada miembro del grupo son benéficos para el resto de los integrantes del equipo con los que interactúa de manera cooperativa. Este tipo de trabajo favorece la autoestima, el respeto a la diferencia y la motivación para aprender, ya que permite el cruce de ideas.

Al analizar las actividades de aprendizaje que se desarrollan en el grupo de tercer grado de la escuela investigada, se observa que las más recurrentes son de organización individualista, donde cada alumno hace su trabajo solo y desconoce los objetivos que se persiguen, independientemente de lo que sus compañeros realizan, esto limita mucho a los alumnos con necesidades educativas especiales, que tienen muy poca oportunidad de compartir sus experiencias.

Las interacciones que comúnmente se vivencian consisten en preguntas del docente y respuestas de los alumnos, entre otras, prestarse los útiles escolares, copiarse del compañero, etc.

En el desarrollo de una actividad, el maestro inicia diciendo.

“...Vamos a trabajar la página del libro de matemáticas 141, por favor todos pongan atención, ya que cuando no escuchan, después andan preguntando.

_ ¿Qué dijo el maestro?

Pregunta Karla, saber, responde Guadalupe. [El maestro continúa dando instrucciones] lean y contesten la página; se trata de adivinanzas de geometría, ya lo vimos la vez pasada lo de las adivinanzas; trabajen la 42 y 43; después les voy a preguntar. Se dirige a su escritorio, los niños empiezan a realizar la actividad: Rocio le dice a Mairan “ préstame un lápiz”, “no tengo, dile a Daniel que te preste” Jorge presta sacapuntas. Algunos se

ponen a platicar, otros niños trabajan muy dedicadamente, [se observa que aunque estén sentados juntos, en sillas muy juntas, los niños no comparten ideas de trabajo escolar, mas bien, al iniciar un diálogo, comentan lo que van a hacer al recreo si trajeron o no dinero, juguetes, etc”. El maestro se sienta en la silla de su escritorio y desde allí observa lo que hacen los niños, al mismo tiempo que hojea el libro de matemáticas, después de un rato se para y pregunta:] *¿ya terminaron?* Se dirige a un niño *¿a ver que hicistes, ya les voy a preguntar las adivinanzas?* (OBS/3/18/04/02)

Por lo general, se observa que el desarrollo del trabajo educativo está basado en la exposición y verbalismo, todo se basa en exponer y preguntar por parte del maestro, los alumnos realizan trabajo individual, escuchan y responden a los cuestionamientos del docente. Esta forma de abordar los contenidos me recuerda lo postulado por Michel Orange (1997) en su libro “Yo **explico, pero ellos... ¿aprenden?**” en relación a que el maestro da por hecho que con explicar un tema a los alumnos estos ya obtuvieron los conocimientos. Tal posición implica que el alumno debe arreglárselas para aprender y da por hecho que la materia que explica es muy interesante y por ello puede atraer la atención de los alumnos.

Este enfoque de la realidad escolar ignora el vínculo que relaciona la enseñanza con el aprendizaje, en el sentido que ésta depende del sentido que se le dé al aprendizaje, y el de éste, depende de las actividades ideadas a la enseñanza.

El profesor utiliza la retroalimentación como estrategia para el logro de los contenidos, gestada dentro de un modelo muy tradicional.

El rol que asume el docente en el desarrollo de la actividad se manifiesta en una relación asimétrica, por el poder que éste detenta en el aula, el alumno se sitúa como un

receptor pasivo que sólo responde cuando el maestro lo requiere, ya que incluso él determina quién habrá de participar.

Al respecto, Flanders menciona que “la interacción que se vive en la práctica escolar es controlada la mayor parte de las veces con actitudes de poder en las que el profesor es quien dice lo que los alumnos tienen que hacer, cómo hacerlo, cuándo han de empezar, cuándo han de concluir y si lo que hicieron está bien o mal”, muy pocas veces se le da la oportunidad al alumno de participar abiertamente.

Persiste aún la idea de la enseñanza tradicional, que contempla al profesor como el agente educativo por excelencia, encargado de transmitir el conocimiento, y, al alumno, como un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor. “...No es extraño entonces que en el marco pedagógico se intente reducir a la mínima expresión las relaciones alumno-alumno y que la planificación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos”.²⁸ Inclusive, se observa una gran confusión entre lo que es enseñar y exponer, explicar, enunciar, proponer, etc., “lo que parece evidente es que la construcción del conocimiento no se consigue por simple contacto con otra persona, hay que recrearlo en uno mismo, y para ello hay que ser capaz de hacerlo”.²⁹

Esta concepción del proceso enseñanza aprendizaje ha sido asimilada también por los alumnos, quienes han llegado a creer que la información que se trasmite es el centro del proceso, por lo que un profesor eficiente es, para ellos, quien logre transmitir los contenidos en forma clara en un ambiente agradable, lo que determina que un buen alumno es aquel que es capaz de retener y repetir la mayor cantidad de información.

El trabajo que se desarrolla en el aula de tercer grado se apega a un modelo tradicional, que ha permeando la trayectoria educativa, actualmente existen propuestas alternativas que favorecen el desarrollo del aprendizaje, tanto en los niños considerados

²⁸ Coll, Salvador Cesar. (1997). Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Paidós. México. Pp. 105-108

²⁹ MICHEL, Saint-Orange. (2000). Yo explico, pero ellos...¿ aprenden?. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. México, D.F. Pp. 17-20

normales como los que presentan necesidades educativas especiales; así, por ejemplo, desde una aproximación en la teoría constructivista, Piaget plantea que para que se estructure el conocimiento, debe existir una relación recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento, pero éste, a la vez, tiene que transformarlo al actuar sobre él, al mismo tiempo que organiza y transforma sus estructuras conceptuales en un ir y venir. Al hacer uso de esas estructuras o mecanismos reguladores que posee, va a crear una representación más acabada del objeto. Esta teoría toma al individuo como punto de partida para estructurar su teoría, ya que este da sentido al mundo a través de la actividad, el trabajo de interacción entre iguales y la ayuda espontánea también puede alcanzar un gran valor.

Vygostki sostiene que el aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo. En esta aseveración existen dos aspectos centrales: el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje y el aprendizaje que permite el acceso a la cultura en que se vive, considerando que el aprendizaje es producto de situaciones de participación guiada en prácticas socioculturales que están determinadas socialmente; propone la **interacción con expertos** (adultos o niños) en la que los medios específicos utilizados en la interacción social son incorporados o internalizados por el niño, al respecto este autor señala que “la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas bajo la dirección de adultos o en colaboración con iguales más capaces”.

En la atención a niños con necesidades educativas especiales, el trabajo cooperativo lo considero de fundamental importancia, ya que como menciona el planteamiento de Forman y Cazden (Coll 1991), basado en las concepciones Vygotskianas, la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización.

En relación a lo anterior, el docente de tercer grado, en algunas ocasiones, trata de llevar a cabo estrategias de trabajo en equipo, a sugerencia del profesor de apoyo, sin embargo, en su proceder se observa limitado y con mucho autoritarismo.

“...a ver ustedes cuatro, vengan a sentarse. Haber acá todos van a hacer equipo, no me digan que no quieren, todos se van a unir... [en el salón se escucha mucho bullicio] ...no,no,no, levanten los muebles [los niños arrastran los muebles y se muestran muy inquietos]...”
(OBS/1/14/03/02)

En la práctica escolar, el docente intenta realizar estrategias de trabajo cooperativo, sin embargo, desconoce las implicaciones que éste posee, lo que limita estructurar las interacciones en el aula.

Al respecto, se identifican tres enfoques de organización grupal, cuando se toman como base las relaciones de cooperación entre los alumnos, para promover las actividades de aprendizaje: la tutoría, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales.

La relación tutorial entre alumnos se establece cuando uno de ellos, considerado un experto en contenido, instruye a otros considerados novatos. Esta interacción puede establecerse de manera espontánea o de manera intencional, en este último caso, algunos autores recomiendan que el maestro debe orientar al que hará las funciones de tutor.

Las relaciones de colaboración, parten de un trabajo en conjunto e ininterrumpido, entre novatos que tienen el mismo nivel de habilidad ó competencia, se caracteriza por un nivel alto de relacionalidad que requiere de una organización mínima por parte del docente.

La estrategia de aprendizaje cooperativo entre iguales, se define como una estrategia instruccional que tiene por finalidad que todos los alumnos alcancen rendimientos escolares elevados, a la vez que fomenta la mutua aceptación, el apoyo, el respeto y la colaboración. Por estas razones, es un medio de trabajo idóneo, que facilita la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales al estimular los aspectos académicos de socialización y afectivos.

Cabe enfatizar que el factor clave de la organización social de las actividades de aprendizaje en el aula “es la interdependencia de los alumnos participantes en una tarea o en la consecución de un objetivo”(Coll y Colomina, 1990).

Por otra parte, cuando el docente incita al grupo para abordar un contenido, por lo general y de inicio, dicta una serie de medidas disciplinarias, entre las que se observa su inducción por propugnar el silencio en el aula, como elemento que favorece el proceso enseñanza aprendizaje.

Por ejemplo:

“ ...les pido que se comporten, saquen su libro en la página cuarenta y uno ...nada de hablar y escuchar, yo les voy a hacer unas pregunta;, van a leer con claridad y luego les voy a preguntar qué entendieron...[algunos niños leen, otros platican y después el empieza a leer y hacer las preguntas a los niños y en algunas ocasiones él casi responde, ya que en los niños se observa muy limitada la comprensión lectora”]. (OBS/4/21/05/02)

Existe una **relación unidireccional** entre el profesor y los alumnos. Podría afirmar que no encontré en un mismo plano al profesor, emisor de información, y al alumno, receptor pasivo de tal información. Este modelo puede ser funcional para transmitir determinada información que también es necesaria en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero no puede considerársele como la única opción ni la adecuada para todo lo que implica el proceso enseñanza aprendizaje.

Otras estructuras básicas de interacción que podrían favorecer el aprendizaje son:

Profesor-alumno bidireccional: en la que se establece una relación horizontal, un diálogo constructivo y un clima de confianza; además, permite que el alumno aprenda de

forma activa y significativa, posibilitando al profesor conocer los intereses, los conocimientos previos, para poder ser guía de todo el proceso enseñanza aprendizaje.

Alumno-alumno: es necesario para el aprendizaje y en consecuencia para el crecimiento, fomentar la socialización, ayuda a definir la personalidad propia de cada alumno en la interrelación con sus iguales, posibilita que entre los demás establezcan las normas que rijan el proceso interactivo, adquiriéndose valores y generándose actitudes al respecto. Supone una fuente de enriquecimiento producida por los propios alumnos y para estos mismos.

La interacción que se establece entre el alumnado es muy importante, ya que ayuda a fomentar el espíritu crítico, la socialización, la comunicación y el desarrollo de la personalidad.

En el proceso enseñanza aprendizaje, es fundamental que se asuman las tres estructuras básicas de interacciones señaladas, esto nos llevaría a una combinación de las mismas, que podríamos denominar interacción multidireccional, dada el tipo de relación que se establece en todas las direcciones.

Sin embargo, el docente investigado orientado hacia el deber ser, menciona que con los niños con necesidades educativas especiales él tiene un trato diferente:

“ ...por lo tanto, trato de ver la forma en que ellos puedan también participar con todo el grupo... y que trabajen con otros compañeros”.(E/2/22/04/02)

Al respecto, se observa que esto se queda en el discurso, en la realidad del aula, se limita la participación, el maestro acapara el discurso verbal, incluso en este modelo de trabajo que maneja el docente, se descarta “ el desarrollo de un vínculo afectivo entre el maestro y el niño, lo que constituye la piedra angular sobre la que se construye cualquier

proceso de integración, siendo este lo que permitirá predecir, por encima de las demás variables, el éxito o el fracaso de la integración”.³⁰

3.5 LAS ADECUACIONES CURRICULARES. UN TRABAJO HOMOGENEO

Dentro del proceso de integración educativa no puede descuidarse el hablar de adecuaciones curriculares, pues como menciona Daniel Manjón (1995) “es ineludible cuando se trata de integrar a niños y niñas con necesidades educativas especiales”. La adecuación curricular se puede considerar como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno, que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituye lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada y su objetivo debe ser garantizadas que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

En un sentido estricto, Daniel Manjón (1995) define a la adaptación curricular “como una secuencia de acciones sobre el currículo escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (qué, cómo y cuándo enseñar a evaluar cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de necesidad educativa especial”

Para que las adecuaciones sean sistemáticas y acertadas hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales: la planeación del trabajo docente y la evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; ante esto en el desarrollo de la práctica docente que se vive en el tercer grado de educación primaria, de la escuela investigada, no hay una planeación educativa, el docente se basa en su experiencia de veinticinco años de servicio y da por hecho que conoce ampliamente el currículo y se orienta sin tomar en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos, lo que implica que tampoco se realice la adecuación curricular para los niños con necesidades educativas

³⁰ (Publicado en la Revista Paso a Paso, volumen 9.No.3 (mayo/ junio 97)

especiales que lo requieren, sin embargo, cuando se le cuestiona sobre cómo estructura su programación de actividades diarias responde:

“Pues nos enfocamos a, a... lo que tenemos programado dentro de nuestros avances y así vamos trabajando día a día de acuerdo a lo que nos marca”. (E/3/27/04/02)

Ante la interrogante ¿Qué toma en cuenta para la planeación de sus actividades diarias?

“ Los compro, ya viene hecha la planeación semanal ahí, ya viene planeada la clase ya, y ahí me voy guiando lo que me indica y viene todo lo del programa; viene completito”. (E/3/27/04/02)

Algunos profesores consideran que por los años de servicio que tienen, poseen una experiencia que les permite un manejo adecuado del programa, por lo que obvian la planeación de las actividades, independientemente que no cuentan con todos los materiales indispensables para su planeación, como avances programáticos, libros del maestro, ficheros, todo esto hace que no se tomen en cuenta los nuevos enfoques y propuestas metodológicas que plantean los programas actuales, esto da margen a que en el desarrollo de su práctica docente su metodología se base, principalmente, en la exposición, y tampoco toma en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos. Independientemente que en el maestro investigado y en la escuela no hay iniciativa para el trabajo cooperativo y la actualización de los docentes, ya que el consejo técnico pedagógico no funciona como tal. Aunado a esto, el maestro no dedica el tiempo completo a la docencia, sino que atienden otros trabajos que le permiten llevar su economía. Lo manifiesta al preguntarle ¿a qué se dedica por las tardes? Refiere:

“Pues un poquito de cada cosa, por las tardes nos dedicamos al negocio, si el trabajo que tengo ahorita en la mañana es en la escuela y por las tardes tenemos el negocio de la hamburguesa que atendemos por la tarde y en la noche.” (E/3/27/04/02)

Aunque no se descarta la experiencia como algo que puede favorecer el proceso educativo, la situación que envuelve la vida cotidiana del maestro, limita completamente los fines de la educación, sobre todo de la integración educativa que requiere profesionales de la educación.

Toda esta situación lleva a que las niños con necesidades educativas especiales vivan la integración educativa como una inserción en las escuelas, donde se prosigue con un trabajo homogéneo para todos los alumnos, por lo que las condiciones de las escuelas permanecen muy distantes de lo que podría ser una escuela integradora que favorezca los procesos educativos de los niños.

Considero que en la atención a los niños con necesidades educativas especiales, debemos tener muy claro qué es el currículo, cuáles son sus enfoques, sus implicaciones y cómo desarrollarlo, ya que si hoy se habla de que todos los niños deben acceder a un currículo común, esto no quiere decir que no deba adecuarse a las necesidades de cada estudiante, un “currículo común no es un currículo idéntico para todos; sino una experiencia común que une a las personas por encima de las diferencias de tiempo, lugar e intensidad”.³¹

Stenhouse (1996), menciona también que no es posible un desarrollo curricular sin el desarrollo del profesorado, pero es preciso que esa propuesta curricular que se plasme en contenidos, metodologías, enfoques, esté basada en los intereses y necesidades de los

³¹ BRENNAN, Wilfred K. (1998) El Currículo para Niños con Necesidades Educativas Especiales. Ed. siglo XXI México. Pp.222

alumnos, retomando a la “necesidad como esa zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser”.³²

En la actualidad, el término currículum suena extraño y ajeno al profesorado y muy pocas veces nos cuestionamos sobre ¿qué es el currículum, cómo está estructurado y cómo desarrollarlo? Todo esto se debe a que poco ó nada de incidencia se ha tenido en su elaboración y estructuración. El currículum llega a los docentes en forma acabada, e incluso el propio maestro teme no llegar a cubrir todo lo que marca para un ciclo escolar, no ha realizado un análisis y reflexión sobre sus enfoques psicológicos, filosóficos, epistemológicos, sociales, etcétera, todo se da por hecho. Por eso, cuando se cuestiona al maestro sobre cuales son los fines que la educación desea alcanzar con sus alumnos, no existe una respuesta precisa, sino que se explicita una expectativa:

“ ...bueno, yo quisiera que cuando ellos sean grandes llegaran a ser algo, que tengan educación, ya tengo varios alumnos que son ingenieros, doctores: bueno, de todo; ahí me los encuentro y me saludan pero ya son unos hombres grandes y los vi chiquititos”.
(E/3/27/04/02).

No existe en el docente una precisión de los fines que persigue la educación, todo esto limita la toma de decisiones en la atención a los niños con necesidades educativas especiales, en todo este proceso es necesario conocer las bases que sustentan el currículum para una buena elección de objetivos primordiales de los programas de estudios. Al mismo tiempo es importante realizar las investigaciones necesarias que permitan, como docentes, identificar esas carencias o necesidades de educación en los alumnos, “un currículum debe ser una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, ya que este nos explicita las intenciones de la educación (que enseñar) y sirve de

³² TYLER, Ralph W. (1986). Principios Básicos del Currículum . Edit. Troquel. Buenos Aires. Pp.8-13

guía para la práctica pedagógica (cuándo y cómo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar para llevarse a la practica)” (COLL, 1987 MEC 1989)

“Es evidente que en la atención a las necesidades educativas especiales se requiere de un currículo abierto, flexible que pueda adaptarse a las necesidades de los educandos, así también tiene que ser orientador de la practica educativa centralizado en el niño.”³³

Hoy en día se pugna por un proceso educativo que se fundamente en las características del niño, por lo tanto, los docentes debemos retomar los intereses expresados por los alumnos para determinar cuál debe ser el contenido curricular a desarrollar. Una propuesta al respecto, que me parece interesante, es la planteada por Stenhouse, quien alude a un currículo hipotético, “como una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenidos / métodos que posea el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase pueda resultar valioso (dado ciertas premisas) y posible (dada ciertas condiciones) enseñar y aprender”.

Esto permite la posibilidad de estructurar y retomar aquellas sugerencias que sean adecuadas a las condiciones de nuestros alumnos.

El currículo debe ser prescriptivo, en cuanto a que no sólo debe ser un diseño curricular configurado en las enseñanzas mínimas, sino un diseño curricular completo en sus distintos momentos de concreción, todo esto requiere la participación del profesorado en su diseño, a partir de las necesidades de los alumnos, lo que permitirá que la adaptación curricular para determinados alumnos sea eficaz y responda a la realidad de cada escuela, aula y, sobre todo, a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Las adaptaciones curriculares, aunque en su diseño y realización son complejas, es necesario realizarlas si queremos tener una escuela integradora, ya que esta constituye un elemento fundamental de la integración educativa.

34 GONZALES, Manjón Daniel. (1995). Adaptaciones Curriculares Guía para su Elaboración. Aljibe Archidona. (Málaga). España. Pp 105.

CONCLUSIONES.

El proceso de integración educativa trae consigo la oportunidad de que todos los niños y niñas con o sin discapacidad puedan acceder a la escuela regular y, a la vez, compartir un currículo común que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje; reconceptualiza al sujeto con necesidades educativas especiales, como ser humano con capacidades para aprender a partir de sus propios recursos y desarrollarse en forma activa en nuestra sociedad.

Sin embargo, en la escuela primaria Emiliano zapata la integración educativa no se da como el derecho que tienen los niños a integrarse a la escuela regular, si no en razón al numero de niños que se requiere para sostener a los docentes en la escuela, pues como esta se encuentra en la periferia de la ciudad no tiene mayor demanda, lo que permite la aceptación de todos los niños que lleguen; existe un desconocimiento de las implicaciones de la integración educativa que redunda en la detección, la atención y la operatividad con los niños que presentan necesidades educativas especiales; esto se refleja en el rechazo, la resistencia a tener estos alumnos y obviamente a implementar las condiciones necesarias para que estos niños, realmente estén integrados, no solo estén viviendo una inserción escolar. Es necesario en este momento de crisis que vive la educación, lograr la sensibilización en los docentes, que los planteamientos de integración aterricen en propuestas y programas que permitan dotar a los docentes de educación básica de las herramientas necesarias para enfrentar la integración de los alumnos.

Precisamente en el grupo de tercer grado, donde se llevó a cabo la investigación, no se dan las condiciones necesarias que permitan que los niños con necesidades educativas especiales vivan la integración con los lineamientos que la enmarcan, las interacciones que viven estos alumnos se dan en un margen igual a la que viven los niños considerados “normales”, en el que se da un trato igualitario a todos los alumnos sin tomar en cuenta sus necesidades educativas, en el desarrollo de las actividades escolares, se parte de su déficit más que de sus potencialidades, incluso el maestro, al referirse al alumno, alude más a sus dificultades que a sus capacidades; aun que en el discurso del docente ya hable de

necesidades educativas especiales este en lugar de favorecer, solo se da como una etiqueta más, que ocasiona incluso el rechazo por sus mismos compañeros; se esta viviendo una integración escolar que fomenta una baja autoestima y una perdida de valores, en el que también el maestro se siente incapaz para dicha atención, por lo que considera que los niños con necesidades educativas especiales, deben ser atendidos por el nivel de educación especial que cuenta con maestros especialista que pueden dar respuesta favorable a los alumnos; se mantiene aún en ellos el enfoque terapéutico.

Hoy en día se busca reconocer las necesidades educativas especiales de cada sujeto desde un enfoque educativo, esto implica la reconceptualización de la práctica docente, lograr la profesionalización a través de una actualización permanente y adquirir el compromiso y disposición que nos permita incidir en la atención de los niños con necesidades especiales.

En el espacio del aula investigada se vive un proceso enseñanza aprendizaje en el que se limita la socialización del conocimiento, se caracteriza por un ambiente que aclama por el silencio, la disciplina y el orden, ante esto es preciso implementar en las aulas ambientes favorables, que permitan una interacción social de respeto, de tolerancia y de comunicación; ya que aun que estos niños compartan un espacio áulico y estén sentados muy cerca realmente se vive un aprendizaje en soledad, en el que no comparten experiencias en el trabajo educativo, ya que se vive una práctica escolar muy individualizada que limita la interacciones sociales que podrían favorecer su desarrollo cognitivo.

Estas interacción que se vive en la práctica escolar del grupo investigado, está determinada por los roles y status que juegan los participantes y éstos, a la vez, determinan las actitudes que se viven en este proceso. Actualmente, el trabajo que se desarrolla en el aula se vive de forma individualista, limita la interacción de los propios alumnos, no existe relación entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes en el grupo y los que pretende el maestro, esto permite que los resultados que se persiguen también sean individuales.

Los maestros debemos tener presente que una interacción con actitudes favorables, incide de forma decisiva en el proceso de socialización, en la adquisición de competencias y destrezas, en el control de los impulsos agresivos, en el grado de adaptación a las normas establecidas, en la superación del egocentrismo, en la relativización del punto de vista propio, en el nivel de aspiración e, incluso, en el rendimiento escolar.

Si el propósito es lograr una acción educativa, cuyo objetivo sea enseñar a pensar, a investigar, a decidir, a actuar y juntos lograr el aprendizaje de conocimientos y conductas concretas, la acción educativa del profesor debe favorecer la interacción de los educandos que permita la socialización del conocimiento.

Se observa en el docente una practica profesional tradicional, gestada hacia la búsqueda de la homogeneidad, en la que todos los alumnos incluyendo los que presenta una necesidad educativa especial vallan al mismo ritmo; uno de los elementos fundamentales del trabajo docente es la planeación y esta en el aula del tercer grado, el profesor no la realiza; él se basa en sus años de experiencia, da por obvio que conoce los planes y programas de estudio por lo que opta por comprar los avances programáticos en los que considera contiene todo lo que el programa oficial ofrece, sin embargo si se pretende que la acción docente busque el desarrollo integral de los alumnos; debe planificarse adecuadamente tomando en cuenta las necesidades de los alumnos y de los profesores así como los propósitos de la educación básica.

Al realizar una planeación educativa es necesario que se tenga el conocimiento de los planes y programas de estudio, así como el conocimiento de las condiciones institucionales o sea los recursos y apoyos con que cuenta la escuela y el conocimiento de las características y necesidades educativas de los alumnos; esto no esta presente en el aula investigada por lo que tampoco se realizan las adecuaciones curriculares pertinentes para un trabajo que atienda a la diversidad, que son imprescindibles cuando se tiene integrados a niños con necesidades educativas especiales.

Al respecto Puigdellivoll (1989) menciona que “la escuela actual no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad, debe asumir la diversidad por múltiples razones: porque se trata de una realidad socialmente ineludible, porque es una necesidad educativa de primer orden, que los alumnos y las alumnas se formen en la convivencia que exige un crisol de mentalidades y formas de actuar, en consecuencia hemos de entender la diversidad como un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad”.

Es necesario, entonces, lograr una nueva concepción de escuela, distinta a la tradicional, que permita generar un tipo de educación capaz de responder a las necesidades de los alumnos, adecuar sus recursos tanto materiales como metodológicos no solo para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales sino pertinentes para la individualidad de cada escolar, todo esto, a partir en un trabajo que permita la participación de la comunidad educativa.

Esto no es un proceso a realizar por solo un profesor, requiere de la reorganización del centro de trabajo en su totalidad, (autoridades educativas, padres de familia, alumnos,); todo esto también implica un cambio en las actitudes de nosotros los maestros en pro de lograr el ideal de una escuela integradora.

Este ideal de integración y de atención a las necesidades educativas especiales, para que se desarrolle con éxito, será un proceso largo, que implique la sensibilización y actualización constante del magisterio, como menciona Rafael Bautista, una legalización que garantice y facilite la integración, cambios y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodologías y objetivos, así como una reducción de la proporción profesor-alumno por aula. Podríamos citar otras condiciones que favorezcan la atención a las necesidades educativas especiales, pero, sobre todas estas condiciones favorecedoras, tiene que haber una aceptación de la existencia de estas necesidades, así como una disposición que permita la apertura a la diversidad y al cambio.

Hoy en día “...El pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre las distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que si la escuela esta decidida a dar una respuesta a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de VALOR y un referente positivo para cambiar la escuela”. (López Melero 1993) Todo ello permitirá que los alumnos vayan adquiriendo una cultura distinta, al vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático, que permita la convivencia social entre todos los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- ✓ ANTOLOGÍA (2002) *Integración Educativa*. Dirección General de Investigación Educativa. México.
- ✓ BAUTISTA, Rafael comp.(1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Ajibe. Marcena .Granada.
- ✓ BERGER, Peter y Tomas Luckman (1983). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrorto, Editores, Buenos Aires.
- ✓ BRENNAN, Wilfred K. (1998). *El Currículo para Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Edit Siglo XXI, México.
- ✓ Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995). Editorial Santillana, México.
- ✓ COLL, Salvador (1997). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Editorial Paidós. México. Educador.
- ✓ DELAMONT, S. (1984). *Que Comience la Batalla*. Delamont, *La Interacción Didáctica*.Edit. Cincel Kapeluz. Bogota.
- ✓ FLANDERS, N. (1977) *La Cadena de Acontecimientos en el Aula*. En flanders, Análisis de la Interaccion Didáctica . Editorial. Anaya. Salamanca.
- ✓ FLANDERS, N.(1971) *La influencia del Maestro en el Aula*. en J. Bruner, B. Skinner., R. Thorndike, et al. (1984) *Aprendizaje Escolar y Evaluación*. Editorial Paidós. Buenos Aires:
- ✓ GONZÁLEZ, Manjón Daniel. (1995). *Adaptaciones Curriculares*._Guía para su Elaboración. Aljibe Archidona. (Málaga). España.
- ✓ GOTEES, S. P. Y M. D. Lecompte. (1998) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*_. Edit. Morata. Madrid , España.
- ✓ GUAJARDO, R .E (1998). *En la Llamada fase 1 en la que la Educación Especial pasa a formar parte de la Educación Básica con la misma Normatividad, Evaluación y Certificación*.
- ✓ GUAJARDO, Ramos Eliseo. (1996). *Hacia una Educación Básica en México para la Diversidad*. A finales del siglo XX y principios del XXI. mecanograma. Arizona.

- ✓ FERNÁNDEZ, Berrocal Pablo. Melero Sabal Angeles. (1996). *La Interacción Social en Contextos Educativos*. Editorial siglo XXI. España. Comp.
- ✓ HIDALGO, Guzmán Juan Luis. (1994). *Investigación Educativa una Estrategia Constructivista*. Edit. Morata México.
- ✓ JACKSON , Ph. W. (1991) *La Vida en las Aulas*. Editorial Morata. Madrid.
- ✓ LOPEZ, Melero Miguel. (1996). *Nuestra Diversidad Creativa*. Artículo. Revista vinculación. España.
- ✓ LUS, María Angélica. (1995). *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*. Editorial. Paidós. Buenos Aires
- ✓ MARCHESI, Alvaro, Coll. Cesar, Palacios Jesus. (1996) *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Editorial. Alianza España. comp.
- ✓ MCKERNAN, James. (1999). *Investigación Acción y Currículo*. Editorial. Morata. Madrid España.
- ✓ MEL, Ainscow (1995). *Necesidades Educativas Especiales en el Aula*. Guía para el Profesorado .Edit. Narcea. España.
- ✓ MICHEL, Saint-Orange. (2000). *Yo explico, pero ellos...¿ aprenden?*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. México D. F.
- ✓ ORTEGA, Pedro. (1996) *La Tolerancia en la Escuela*. Edit. Ariel S.A. Barcelona España.
- ✓ POSTIC, M. (1982). *Estudio Psicológico de la Relación Educativa*. En M. Postic (1982) *La Relación Educativa*. Editorial Narcea. Madrid.
- ✓ PUIGDELLIVOL, I.(1986) *Historia de la Educación Especial*, en Enciclopedia Temática de la Educación Especial. España.
- ✓ PUIGDELLIVOL, I. (1996). *Programación de Aula y Adecuación Curricular*. Grao. Barcelona.
- ✓ SCHMELKES, S. (2000) *Calidad Educativa e Integración*” Presentado en el panel sobre calidad educativa en la reunión internacional sobre integración educativa organizado por la Secretaria de Educación Publica y la OCDE, en México, D.F. el 11 de abril del 2000.
- ✓ SEP. (1997). *Antología de Educación Especial*. Cuaderno de Integración Educativa no. 4. México D.F.

- ✓ SEP.(2000) *Antología. Menores con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales*. Biblioteca de Actualización del Maestro.
- ✓ SEP. (1992) Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. MEC, *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.
- ✓ SEP.(1997) *Carrera Magisterial*. Sexta Etapa. Evaluación del Factor Preparación Profesional. México D. F.
- ✓ SEP/DEE, (1994). *Cuaderno de Integración Educativa No.2* "Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación. México D.F.
- ✓ SEP. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular*. Principios, Finalidades y Estrategias. México.
- ✓ SEP.(1993). *Ley general de Educación*. México D.F.
- ✓ SEP. (1985). *La Educación Especial en Chiapas*. Talleres Gráficos del Estado. Chiapas.
- ✓ SEP.(1994). *Menores Con discapacidad y Necesidades Educativas Especiale*. Biblioteca de Actualización del Maestro. México.
- ✓ SEP-SNTE (1994). *Propuesta para Asegurar la Calidad de la Educación Pública*. México.
- ✓ STENHOUSE, Lawrence (1987). *¿Qué es Investigación?*, en *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Editorial Morata. Madrid España.
- ✓ SUAREZ, Yáñez Andrés. (1998). *Dificultades en el Aprendizaje*. Editorial Santillana, Madrid . España.
- ✓ TORRES, Santome Jurjo. (1987) *La investigación Etnográfica la Reconstrucción Crítica en Educación*. España.
- ✓ TYLER, Ralph W. (1986) *Principios Básicos del Currículo*. Editorial Troquel. Buenos Aires.