



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**LA PRACTICA DOCENTE EN ATENCION A ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

R E P O R T E D E T R A B A J O

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

RODRIGUEZ HERNANDEZ MARICELA

ASESOR: MAESTRA MARGARITA MARTINEZ RIVERA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

LOS REYES IZTACALA

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES:

A pesar de que uno de ellos ya no está presente
Y de no compartir este momento conmigo, les estoy
Eternamente agradecida por buscar mi superación
Personal y profesional.

A mi esposo:
Gracias Ignacio por tu
comprensión y paciencia.

A mis hijos:

Luis Ignacio y Marina Fernanda, por que sin
protestar, siempre compartieron conmigo
este esfuerzo, Y como prueba de que nunca
es tarde para concluir un episodio de nuestra
vida.

Para:

La maestra Margarita Martínez Rivera, un
Agradecimiento Especial, por su gran apoyo
en tiempo y dedicación que invirtió en este
trabajo y en mi persona.

Para:

Lic. Jorge Guerra García
Maestra María Antonieta Dorante Gómez

Por dedicar parte de su valioso
Tiempo a la revisión de este
Trabajo

Para:

Maestra Norma Boix, gracias por su apoyo
Y comprensión y por ser como es.

Para:

Todas mis compañeras de
Trabajo, que pensaron que
Lo lograría y por sus palabras
De ánimo.

INFINITAS GRACIAS

INDICE

	Pág.
RESUMEN	
INTRODUCCION	7
CAPITULO 1. CONTEXTUALIZACION DE LA EDUCACION ESPECIAL Y LA REORIENTACION DE LOS SERVICIOS DE EDUCACION ESPECIALES	12
1.1. Evolución y Condiciones Socio- Políticas de Inclusión al sistema Educativo	12
1.2 La Educación Especial como Institución	18
1.3 Transición a la Normalización	24
1.4 Reorientación Institucional de los Servicios de Educación Especial	27
CAPITULO 2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR (USAER)	33
2.1 Estructura y Funciones de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	34
2.2 Proceso de atención de la USAER ante la integración Educativa	39
CAPITULO 3. EVALUACION PSICOPEDAGOGICA	46
3.1 Elementos de la evaluación psicopedagógica	47
3.2 Informe psicopedagógico	57
3.3 Determinación de las Necesidades Educativas Especiales	62

CAPITULO 4. PLAN Y PROGRAMAS 1993	65
4.1 Necesidades Básicas de Aprendizaje	77
4.2 Aprendizaje Significativo	80
4.3 Planeación Pedagógica	82
4.4 Adaptaciones curriculares	85
4.5 Intervención psicopedagógica	87
4.6 Evaluación y Seguimiento	92
CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFIA	99
ANEXOS	

RESUMEN

El camino para la reorganización de la Educación Especial ha implicado un análisis de los diferentes servicios y áreas que la constituyen para reconocer su situación y construir a partir de ella, nuevas maneras de ofrecer el servicio educativo.

Por tanto ha sido necesario revisar la concepción de educación básica, del currículum escolar, la función de la escuela, la gestión escolar, la calidad de la educación y la atención a la diversidad, como elementos determinantes del proceso educativo para definir las líneas que reorientan la educación especial. Así mismo el encuentro con planteamientos teóricos y marcos legales que redefinen la educación especial, su lugar dentro del Sistema Educativo Nacional y sus estrategias de operación ha sido sustancial en este proceso de renovación.

Estos y otros procesos de análisis, elaboración y reelaboración sobre dichos elementos han constituido el punto de partida y a la vez las directrices para la creación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), desde la cual se pretende brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

El presente trabajo proporciona una visión general del planteamiento de la USAER, para orientar la planeación, organización y desarrollo de las acciones en los servicios de educación especial.

Con la USAER se pretende mejorar la calidad de la educación, apoyando la escuela en la atención de los alumnos con las necesidades educativas especiales, integrando a la misma los recursos técnicos, pedagógicos y organizativos que permitan brindar el servicio educativo con equidad e igualdad a la población escolar.

Esto permite introducirnos al tema de este reporte de trabajo profesional, cuya finalidad es dar a conocer la experiencia laboral como maestra de apoyo al aprendizaje en la escuela primaria "Maestro Carlos González Peña", reflejando los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos durante la formación profesional y que a la vez son la base de las actividades como docente en educación especial.

INTRODUCCION

La reforma que en la actualidad está viviendo el Sistema Educativo Mexicano se realiza en un contexto de política nacional e internacional que se orienta a partir de premisas fundamentales.

La UNESCO en el orden internacional ha sustentado y sistematizado consensos para la orientación educativa, recomendando diversas medidas a los países miembros para que reordenen sus sistemas educativos a efecto de alcanzar las metas de una educación que sea para todos, atienda la diversidad de la población y se realice con calidad.

En el contexto de Política Educativa Internacional con base en los acuerdos establecidos por la UNESCO en el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y en la Declaración Mundial sobre educación para todos, celebrada en Jomtiém, Tailandia, en marzo de 1990, los países miembros, organizaron y desarrollaron una serie de seminarios regionales, con la finalidad de analizar los cambios necesarios para favorecer el enfoque de educación integradora, definiendo los principios, políticas y práctica para atender a la población con necesidades educativas Especiales.

Los resultados de dichos seminarios, en los que México participó en Venezuela en el año de 1992, dieron como producto que a través de la UNESCO se emitiera las primeras conclusiones de la iniciativa para propiciar los avances en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas primarias regulares, formulando recomendaciones.

- 1) Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, al igual que el desarrollo de políticas que garanticen la integración gradual al sistema educativo regular de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- 2) Fortalecer el sistema educativo para que la planificación incluya a todos los sectores de la población, diseñando estrategias de cobertura, considerando el mejoramiento cualitativo.
- 3) Adecuar la estructura administrativa de la educación básica para el logro de una coordinación intrasectorial e institucional.

- 4) Conocer los avances en materia de integración a través de intercambio de experiencias entre los países participantes.
- 5) Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con necesidades educativas especiales.
- 6) Capacitar y procurar la formación del magisterio para la atención pedagógica de los alumnos y alumnas.

La educación especial deja de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes, para transformarse en el conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo básico, para dar respuesta y atender a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas.

En 1994, en Salamanca, España se realizó la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, donde México participó conjuntamente con más de 300 representantes de 92 gobiernos y organizaciones internacionales., la reunión tuvo la finalidad de promover los cambios fundamentales de la política para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente proporcionando una plataforma en la que se define el principio y se examinen las modalidades prácticas de la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, dándoseles el lugar que merecen en una sociedad dedicada al aprendizaje.

Cabe destacar algunas consideraciones:

- Compromiso en una educación para todos dentro del ámbito de la escuela primaria regular.
- La oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos de las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada niño y niña, así como el diseño y aplicación de los sistemas y programas educativos.
- Dar la más alta prioridad al presupuesto, políticas y legislación que favorezcan el proceso de atención e integración educativa, social y laboral de los alumnos y alumnas
- Creación de mecanismos de planificación, supervisión y evaluación

El reconocimiento y aceptación de la diferencia hace posible la flexibilidad y tolerancia hacia la gama de respuestas que puede haber de los alumnos, sin calificar lo correcto e incorrecto de éstas en función de lo esperado y conocido por el docente y también hace necesaria la diversificación de actividades pertinentes y relevantes para los niños y niñas en la intervención pedagógica.

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye la realidad y le atribuye significado. La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal es mayor cuanto más significativo es, cuantos más significativos permite construir. Por lo que realmente resulta importante es que el aprendizaje escolar –de conceptos, de procesos, de valores- sea significativo (Coll, 1988).

Ahora la educación es entendida como un sistema no solo abierto sino también complejo, donde los aprendizajes son el resultado de las acciones conscientes del sujeto y no simples datos recibidos.

Es innegable que uno de los subsistemas sociales más importantes es el sistema educativo, en la misma medida que la educación constituye una de las preocupaciones principales de la sociedad.

Nuestro sistema educativo se apoya en una normatividad legal que lo enmarca y define en sus metas y funcionamiento básico, en el contexto de los restantes sistemas sociales con los cuales mantiene estrechas relaciones. Estas leyes son en primer lugar la Constitución y luego las específicas referidas al Sistema Educativo. Actualmente hay un conjunto de principios sociales y psicopedagógicos que fundamentan su estructura.

Entre otros principios destacaremos: La democracia en la educación se materializa en disposiciones como las siguientes:

- Igualdad de oportunidades.
- Participación de la comunidad educativa.
- Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- No discriminación

La disposición que nos ocupa es la referente a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque el resto de ellas no son menos importantes.

La sensibilidad democrática lleva a preocuparse por los alumnos que tienen mayores dificultades, entre los cuales merecen atención especial alumnos con discapacidad. Así que se trata de poner todos los medios posibles para que el sistema educativo los atienda en sus necesidades educativas y les proporcione las bases necesarias para su integración social durante el periodo de escolarización y en su posterior vida adulta.

En 1992, surge en México el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), su finalidad fue elevar la calidad de los servicios educativos. En este acuerdo se hace énfasis en el mejoramiento de la atención a los alumnos con discapacidad, integrándolos al sistema educativo para aprovechar de esta forma, sus potencialidades y no marginarlos más.

En 1993, como parte del Proyecto General de la Educación Especial en México, se iniciaron los primeros cambios.

Los puntos esenciales son:

- ❖ Terminar con un sistema educativo paralelo. En el artículo 3°. Constitucional se enfatiza que la educación especial debe asumirse como una modalidad de la educación básica, debiendo impartir en sus instituciones el mismo currículo de la educación básica.
- ❖ Adquirir, los criterios de la concepción actual de la calidad educativa, relevancia, cobertura eficiencia y equidad ofreciéndose sin exclusión.
- ❖ Ofrecer una gama de múltiples opciones de integración para que una escuela de calidad cumpla con los derechos que tienen los alumnos con necesidades educativas especiales.

En 1994, se aplicó la Reorientación Operativa de los Servicios de Educación Especial como parte del ámbito del sistema escolar (Guajardo, 1999).

En mayo de 1995, surgió el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PNBIDPD). En este programa participan varias dependencias del sector público e instituciones privadas para apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de incorporación a la vida social. En este programa la Secretaría de Educación Pública se compromete a apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, iniciando su labor al incorporar a las Unidades de Servicio y Apoyo a la educación Regular (USAER) a las escuelas primarias regulares. Con el claro interés que la escuela primaria responda de manera participativa en atender a todos los alumnos con equidad social y calidad en la enseñanza, respondiendo a las políticas educativas.

Fue en 1997, que se incrementaron los servicios de educación especial tanto escolarizados como de apoyo. En este mismo año la Secretaría de Educación Pública y la Organización de Estados Americanos iniciaron un trabajo conjunto para diseñar paquetes auxiliares audiovisuales y didácticos para la integración educativa.

La educación regular y la especial forman parte de la diversidad, ya que dejaron de ser un sistema paralelo, compartiendo el mismo currículo educativo abierto y flexible. Es importante destacar como han evolucionado los modelos de atención en los servicios de educación especial, desde el asistencial, el terapéutico, y finalmente el educativo. Los tres modelos en realidad subsisten sin embargo se han ido definiendo a los ámbitos de acción y responsabilidad de los diversos sectores involucrados en la atención de las personas con discapacidad.

En el contexto de la transformación del sistema educativo nacional y con base en el sustento legal, filosófico y técnico del proyecto general, en el Distrito Federal, se inició un proceso importante para la reorientación del funcionamiento operativo de los servicios de educación especial, los cuales se han transformado de manera significativa tanto en su estructura como en la oferta educativa que brinda a la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

CAPITULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Toda sociedad y grupo social tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona “normal”. Expresado en forma llana, lo normal se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica, es algo que se espera que posea alguien que pertenezca a una comunidad.

Cualquiera que carezca de alguna de dichas características típica se convierte automáticamente en alguien diferente o anormal; ejemplo, una persona con alguna cicatriz visible, o muy baja de estatura, o con dificultades para hablar, ver o escuchar, o algún alumno con un desempeño académico marcadamente alto o por debajo del resto de sus compañeros.

1.1 Evolución y condiciones socio-políticas de inclusión al sistema educativo.

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas hacia las discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en la forma en que se ha programado la educación de estas personas.

El período de la antigüedad se caracteriza por un predominio del desconocimiento, por el rechazo y la exclusión de los discapacitados, pero también por el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje de estas personas y, en consecuencia, por el desarrollo de los primeros métodos especiales de enseñanza para menores con alguna discapacidad sensorial o intelectual, como sucedió hacia los siglos XVI y XVII (Foucault, 1992).

En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto de las personas con desventajas.

En el caso de las personas ciegas, éstas siempre fueron respetadas, y existen evidencias de que muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación.

En cuanto a la sordera, durante siglos se consideró que se trataba de dos defectos; mudez y sordera. Por este desconocimiento, muchas veces se les atribuía falta de entendimiento a las personas con este problema; como es en Grecia, donde Aristóteles consideraba el oído como el sentido de la instrucción, por lo cuál llegó a afirmar que los seres humanos sordos no podían ser educados, tesis que la iglesia cristiana adoptó durante siglos (Foucault, 1992).

A su vez los adultos y niños que presentaban problemas físicos evidentes (deformes, lisiados, etc.) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono y la eliminación.

Quizá el grupo de personas discapacitadas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de los “mentales retardados” (Foucault, 1986), ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución. En el caso de que lograrán sobrevivir, su destino era ser eliminados o sacrificados, pues se consideraba que sobre ellos había caído el enojo de los dioses. Se podría concluir que, en términos generales, la educación para personas con discapacidad era dispensable en las culturas antiguas (Grecia, Egipto, La India, China, etcétera) aún en las más desarrolladas y tolerantes.

Durante la edad media la influencia de la iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron de actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de los religiosos, de hospitales y de casas para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales difundió la explicación de las “anormalidades” desde la perspectiva “sobrenatural”, al impregnarlas de contenidos demoníacos.

De esta manera se permitió cierta tolerancia hacia las “anormalidades” y, paralelamente, la ignorancia y la superstición producto de esa sociedad dominada

por dogmas y temores religiosos, motivaron la intolerancia ante ciertas diferencias, Es así como se fue alimentando una concepción de la discapacidad que condujo al rechazo social y al temor frente a estas personas.

La forma en que la religión cristiana impregnó la visión de las discapacidades puede ejemplificarse con el ritual, por medio del cual el enfermo ingresaba al leprosario. Aunque en este caso no se trata de una discapacidad propiamente dicha, los valores del pecado culpa, expiación y perdón cristiano pueden aplicarse de la misma forma a las “anormalidades” (Foulcalt, pág 17,1992).

Así pues las enfermedades “entre ellas las discapacidades “ se explican, no desde un conocimiento racional de las mismas, sino desde la creencia religiosa de que la enfermedad era un castigo por los pecados cometidos, a la vez que una oportunidad de expiación espiritual.

A pesar de existir un sustrato común para explicar las discapacidades, la actitud de una parte de la sociedad era diferenciada, En el caso de las personas ciegas, hubo cierta aceptación, ya en 1178 el duque de Baviera construyó un hogar para ellas e intentó proporcionarles instrucción; y en 1254 Luis IX construyó en París una estancia para los cruzados que perdían la vista, constituyéndose este centro en una “hermandad de ciegos”, forma de organización que se extendería por Europa, llegando a formarse, en algunos casos, asociaciones de comerciantes ciegos en los siglos XIII y XIV. Las personas sordas siguieron considerándose, según las ideas de Aristóteles, como incapaces de aprender. Por otro lado las personas con “anormalidades físicas” muy evidentes, y las “retardadas mentalmente” fueron los más desprotegidos: las primeras fueron utilizadas por los nobles como bufones, siendo ridiculizadas o tratadas con crueldad. Los segundos fueron considerados muchas veces como “poseídos” por los demonios y objetos de exorcismos, o como hechiceras y enviadas a la hoguera.

A partir del renacimiento, el hombre se convirtió en la preocupación central de la filosofía y la visión del mundo empezó a cambiar. La religión cristiana y sus valores fueron desplazados por una visión más antropocéntrica del mundo. En cuanto a las discapacidades, hay dos aspectos importantes a destacar:

- La “anormalidad” (física, sensorial. Intelectual, etc.) Siguió considerándose desde la óptica de los valores cristianos, los cuales fueron perdiendo fuerza a favor de puntos de vista más seculares, sobre todo con el orden social.
- En los siglos XVI y XVII se originó una verdadera revolución ideológica con respecto a las discapacidades sensoriales en el siglo XVI, se sistematizaron los primeros métodos para la educación de niños sordos, y en el siglo XVII se creó la primera escuela pública para ellos. Estos hechos son significativos, sobre todo si se considera que durante muchos siglos había prevalecido la concepción aristotélica de que los “sordomudos” eran incapaces de aprender. Estas primeras experiencias permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas (Puigdemívol, 1986).

En relación con el primer punto, la asistencia que brindaron los religiosos y la caridad cristiana a los pobres y desvalidos (incluidos niños y adultos “anormales”) se continuó dando por medio de asilos y hospitales. Ante el crecimiento de esta población, las administraciones de las ciudades tomaron diferentes medidas, que iban desde la adopción hasta la expulsión o la prisión.

En relación con el segundo punto, el nuevo concepto sobre el hombre surgido en el Renacimiento, se reflejó en la importancia que algunos estudiosos que dieron a la educación general y al interés por la educación de las personas con discapacidad. Así se desarrollaron, desde el siglo XVI hasta fines del siglo XVII, los primeros métodos y experiencias que demostraron la posibilidad de educar a estas personas, cuestionando la concepción aristotélica sobre la discapacidad dominante hasta entonces.

El italiano Gerónimo Cardano desarrolló la teoría de que las personas sordas tenían la capacidad de representación y podrían aprender, e influyó en la iglesia para superar la hipótesis de Aristóteles. Además, demostró que los órganos del habla podían ser habilitados (Frampton y Grant, 1957).

El monje español Pedro Ponce de León educó a 12 niños y jóvenes sordomudos con

buenos resultados, desarrollando el método oral para la “desmutización” (vencer la mudez) de sus alumnos; escribió el libro “Doctrina para los mudos-sordos” y creador del método oral. Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la educación especial, entendida como la “práctica intencionada” de educar a los niños con discapacidad:

Un suceso relevante para la educación especial en general fue la creación en 1775 de la escuela pública para sordomudos, dirigida por el abate francés Charles – Michel de L’Epeé. El abate L’Epeé reconoció que el método oral era la mejor manera de educar a los sordos, sin embargo, ante la necesidad de enseñar a grupos de 60 alumnos o mas, invento y sistematizó un lenguaje mímico que sirviera de comunicación a sus alumnos, mediante el cual se les pudiera instruir, Su trabajo tuvo mayor proyección que el realizado con el método oral, pues se reconoció de manera más amplia la posibilidad de educar a esta personas. De hecho, se admite el nacimiento de la educación especial en función de la primera institución educativa para la enseñanza de las personas con discapacidad (García, Pág. 24, 2000).

También a partir del siglo XVI se empezaron a desarrollar las primeras experiencias sistemáticas de educación de personas ciegas, que, al igual que con los sordos, surgieron inicialmente en forma aislada, con niños o jóvenes, de manera individual o en pequeños grupos.

Para la enseñanza de la lectura y la escritura, el italiano Rampazzeto y el español Francisco Lucas utilizaron letras de madera, el alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete, el francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger utilizaron letras móviles, y Weisseburg inició el empleo de mapas de relieve para la enseñanza de la geografía (Frampton y Grant,1957).

De igual manera que la enseñanza de las personas sordas, surgió el interés por la educación institucional de los ciegos. En 1784 Valentín Hauy abrió una escuela en París dedicada a la enseñanza de estos alumnos. Fue la primera institución que se alejó de la idea de asilo u orfanato para “discapacitados” ya que era un centro eminentemente educativo. Entre los alumnos de Hauy, estuvo Louis Braille quién desarrollo el sistema de escritura que lleva su nombre. El éxito de esta experiencia

favoreció la multiplicación de escuelas similares en otros países, donde se iniciaron experiencias educativas para ciegos en las escuelas públicas de Austria, bajo la dirección de Johann Wilhelm Klein (Toledo 1981).

En cuanto a la discapacidad física, no hubo aportaciones importantes hasta 1744, fecha en que Audry de París escribió dos volúmenes sobre ortopedia, y en los siglos XIX y XX se inició la atención médica a estas personas. Fue en el siglo XX cuando surgió la rehabilitación integral, que incluía la educación y la formación para el trabajo (Frampton y Grant, 1957).

En cuanto a la educación de personas con discapacidad mental fue Philippe Pinel, quién desarrollo métodos de tratamientos y escribió sobre las enfermedades mentales. Sus discípulos Esquirol y Tirad también hicieron aportaciones el estudio de la deficiencia mental. Y fue Tirad, quién abrió la posibilidad de la intervención pedagógica con los llamados deficientes mentales, iniciándose experiencias institucionales para la educación de estas personas en diferentes partes de Europa. Pero es con Edouard Séguin , conocido como el “apóstol de los idiotas” , con que se inicio en Francia lo que formalmente se denomina educación de deficientes mentales, siendo el creador de una pedagogía para la enseñanza de los “idiotas”.

“Durante el siglo XIX la idea de que los internados o asilos eran los lugares idóneos para las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial) para dar un ejemplo, la atención a las personas con discapacidad física se desarrolló a partir de un punto de vista médico, y la hospitalización era necesaria para el tratamiento, por lo que se empezaron a construir asilos- hospitales. Este tipo de establecimientos se extendió por muchos países de Europa y por Norteamérica durante la segunda mitad del siglo XIX..Siguiendo estos principios, también se crearon muchos hogares-asilos para la educación de niños con discapacidad intelectual, por ejemplo, de 1846 a 1881 se crearon en Inglaterra 35 instituciones para atender a estos niños” (Frampton y Grant,pág 29, 1957).

En el caso de algunas discapacidades, como las sensoriales y la discapacidad intelectual, se admitía que los niños que las padecían eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, en instituciones apartadas del resto de la

población y, por tanto, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas.

En esta época era común pensar que los internados eran el mejor lugar para los niños y adultos con alguna deficiencia, por lo que esta etapa se conoce como la era de las grandes instituciones.

El principio que regía la enseñanza de estos alumnos con discapacidad era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudiesen regresar al mundo de los “no discapacitados”.

Es importante mencionar que ya desde entonces, en nuestro país, se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad. Iniciándose formalmente la historia de la educación especial en México con la fundación, en 1867 por Don Benito Juárez, de la Escuela Nacional para sordos y, tres años más tarde, la Escuela Nacional para Ciegos, pero fue hasta 1970, que se creó la Dirección General de Educación Especial (García, 2000).

Como podemos apreciar, durante el siglo XIX los grandes internados eran la opción educativa par los niños con deficiencias, si bien los internados empezaron a ser sustituidos por escuelas especiales a fines del siglo pasado, todavía estaban vigentes en países como Italia, hasta bien entrado el siglo XX.

Así pues, ya en esta época se tenía conciencia de los efectos adversos del internado (como forma de exclusión y segregación extrema) en los niños con discapacidad.

1.2 La Educación Especial como Institución

El terreno educativo, se caracterizó por el reconocimiento de que, los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada para la apertura de las escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares.

Ya se ha visto que desde el siglo XVIII existían escuelas especiales para alumnos con deficiencias auditivas y visuales con resultados favorables. En el caso de los niños con discapacidad intelectual no se había tenido el mismo éxito, pues se desconocía la frontera entre el retraso y la enfermedad mental. Las pruebas

psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa a los niños considerados “retrasados”.

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

Por lo cuál el concepto de “normalidad” en el aprendizaje estaba relacionado, con la discapacidad intelectual, la cuál sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Así tenemos que uno de los promotores de este enfoque a principios de siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simon, desarrollo los primeros test psicométricos.

Por otra parte, la generalización de la educación en los países desarrollados tuvo que enfrentarse al problema de enseñar a una gran cantidad de alumnos (en México el promedio llegó a ser de 80 y 90 alumnos) con la gran heterogeneidad que presentaban.

El problema principal durante la escolarización de la población fue la dificultad que tenían algunos alumnos para seguir los ritmos de aprendizaje de sus compañeros.

De esta manera Binet estableció que un alumno con “insuficiencia mental” se caracteriza por la lentitud de sus conceptos, la dificultad para expresarse, la repugnancia absoluta hacia la abstracción, y la posibilidad manifiesta para elevarse hasta las ideas generales. Por eso consideró necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían (Binet, pág 114,1985).

La gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas (ante el reto de la generalización de la enseñanza), influyó en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares a nivel internacional. Y esto es lo que se sigue haciendo para determinar los contenidos que correspondan con lo que los niños a determinada edad deben aprender, por ejemplo “a los seis años los niños deben estar en primero

de primaria y deben aprender a leer, escribir, contar u expresarse en forma adecuada” (Gómez, 1996).

Se afirma que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo otro fenómeno generalizado: **la aprobación**. Con ello se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela aceptándose cada vez más opiniones como las de Binet y Termán, en el sentido de que la solución para estos alumnos era la escuela especial. Así llegó a considerarse la educación especial como la instancia necesaria para el tratamiento de los niños con discapacidad sensorial y un ritmo de aprendizaje más lento.

La institucionalización de la educación especial también se extendió a México durante este período, y podemos observarla en el establecimiento de servicios y centros de formación para maestros:

- En 1914 se creó una escuela para débiles mentales en Guanajuato,
- Entre 1919 y 1959 se crearon diferentes instituciones, sobre todo para atender a personas con deficiencia mental.
- En la década de los treinta se creó el departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar con el fin de estudiar el desarrollo físico y mental de los niños mexicanos.
- En 1935 se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección por parte del Estado hacia las personas con deficiencia mental.
- En 1931 se planteó la necesidad de institucionalizar la educación especial, y en 1941 se elaboró el proyecto de Reforma de la Ley Orgánica de Educación.
- Entre 1954 y 1961 se creó la Dirección de Rehabilitación; y también se agregó a la Normal de Especialización, la carrera de maestro especialista en problemas neuromotores.
- En 1959 se creó la Oficina de Coordinación de educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación

Superior e Investigaciones Científicas, dedicadas a la atención temprana de los niños con deficiencia mental.

- Entre 1960 y 1966 se crearon otras diez escuelas de Educación Especial en el Distrito Federal y doce en el interior del país.

Con todo lo anteriormente revisado, puede entenderse porqué en la actualidad algunos maestros de escuelas regulares no acepten tan fácilmente la idea de que el grupo escolar es necesariamente heterogéneo. Es decir, durante mucho tiempo se ha considerado el grupo escolar como homogéneo, que funciona como un solo individuo, con él trabaja un programa escolar único, en detrimento de la concepción según la cuál son patentes las diferencias individuales, pues los niños no son iguales en ritmos, estilos de aprendizaje e intereses.

Los profesores de las escuelas regulares se sintieron aliviados cuando surgió la escuela especial, y la figura del profesor de educación especial. Pues esto les permitía tener un grupo homogéneo con el que podían trabajar un programa común. El mismo autor comenta lo que piensan los maestros ante las necesidades educativas de los alumnos, según una encuesta realizada por Lucbert, en ella podemos apreciar la semejanza con los juicios emitidos por Terman (Toledo, 1981):

- Los maestros no se sienten capacitados para tratar a niños con necesidades educativas especiales.
- Los profesores especializados son los que tienen la obligación de atender estos problemas.
- No es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás.
- Algunos maestros creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular.
- La sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos.
- Por consiguiente, los alumnos con necesidades educativas especiales deben educarse aparte.

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

En comparación con las épocas anteriores, hay que reconocer que la creación de las escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad significaron un paso importante y ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad. Estas escuelas permitieron:

- La adaptación de los edificios a sus necesidades.
- La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno
- El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en el mismo centro de trabajo
- El respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento.
- La protección de los niños “especiales” frente a los abusos de otros niños.
- Una mayor comprensión e identificación por parte de los padres al compartir problemáticas similares.

Pero a pesar de ser un avance indiscutible en la educación de los alumnos con alguna discapacidad, las escuelas especiales mostraron, con el tiempo, algunas limitaciones.

- a) Estas escuelas se desarrollaron en ciudades grandes, pues su funcionamiento requería un apoyo especializado en trastornos específicos, así como instalaciones y materiales elaborados ex profeso. En poblaciones

pequeñas y alejadas esto no era posible, por lo que los niños con discapacidad, de estos lugares se quedaron sin opción escolar, pues difícilmente eran admitidos en escuelas regulares.

- ❖ La integración social de los alumnos era muy limitada.
- ❖ Los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescentes, tenían que vivir en una sociedad para la que no estaban preparados, pues no habían desarrollado las concepciones y vivencias reales de las relaciones sociales y de competencia de la sociedad.
- ❖ La escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad, por un lado había que preparar al niño con discapacidad para su adaptación, y por otro la sociedad también debería acostumbrarse a la presencia, relación y aceptación de estas personas en las actividades sociales cotidianas.

b) La concepción de la discapacidad y el modelo médico que sirvió de sustento fueron cuestionados por quienes consideraban la importancia de las influencias del ambiente en relación con los niveles de deficiencia.

- ❖ El diagnóstico tomo como referencia el modelo médico, identificando la discapacidad como una enfermedad (a veces incurable), y emitiendo un pronóstico y un tratamiento.
- ❖ El diagnóstico se convirtió en un estigma, en vez de considerarse como parte de un proceso por el que se emite un juicio sobre la persona en un momento dado.
- ❖ Las deficiencias también pueden deberse a la estimulación inadecuada del ambiente o a procesos de enseñanza inadecuada.

c) Se cuestionó el efecto del etiquetado producido por las escuelas especiales.

- ❖ La escuela especial lleva implícita la idea de que se preserva al grupo “normal”, y por lo tanto a la sociedad, de los problemas que estos niños y adultos pueden crear.
- ❖ La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada. En realidad, las personas con alguna

discapacidad son segregada a diferentes niveles, tales como el político, el social y el económico.

- d) En cuanto a los efectos de la práctica docente en las escuela especiales:
- ❖ Los especialistas que desconocen el trabajo de la escuela regular se privan de una fuente importante de información para orientar su labor pedagógica.
 - ❖ Los docentes que solamente trabajan con alumnos con discapacidad tienden a caer en la apatía.

En síntesis, las críticas de las escuelas especiales ponen de manifiesto los efectos adversos de una educación separada y segregada, si bien estas escuelas representan un avance indiscutible, al mismo tiempo limitan la integración plena de sus alumnos en la sociedad, Podríamos decir que estas críticas sobre la concepción de las deficiencias y de la escuela especial tienen como factor común el centrarse en las oportunidades que el medio debe brindar a los “discapacitados” para incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad como cualquier persona.

1.3 Transición a la Normalización.

Desde fines de los años cuarenta han surgido diferentes movimientos internacionales y nacionales en pro de los derechos de las personas “discapacitadas”. A partir de la década de los setenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende los derechos de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en todos los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

Se podría afirmar que el principio de normalización, al igual que otros factores, como las declaraciones universales sobre el derecho a la educación y los cambios legislativos, hizo posible el cambio en la manera de concebir las deficiencias y la educación de los deficientes.

A continuación se mencionan algunos de los aspectos que condujeron a dichos cambios.

En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- Éstas eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno. Empezaron a relacionarse con el medio.
- El desarrollo, considerado como algo definitivo para determinar el aprendizaje pasó a ocupar un lugar relativo, al admitir que el aprendizaje también podía influir en el mismo desarrollo. De ahí la importancia de la educación.
- Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

En cuanto a la Educación:

- La corriente normalizadora empezó a criticar la separación entre los sistemas de educación regular y la educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad, debería ser en la medida de lo posible, la escuela regular.
- La corriente normalizadora criticó también los resultados de las escuelas de educación especial en función de la dificultad de integración social de los egresados.
- Empezó a reconocer la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas comunes.
- Se admitió que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultura y pedagógico. Es decir, los responsables de los problemas no eran sólo los alumnos.

En el ámbito social:

- Se desarrolló una sensibilidad social ante la normalización, y de manera específica, ante la normalización en la educación (integración educativa),
- Se realizaron con éxito experiencias de educación integradora, creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta.
- Se determinó que los servicios sociales debían llegar a toda la población, sin distinción de sectores, medida que implicaba la desaparición de servicios paralelos o especiales.

Esta nueva concepción de las discapacidades, de los derechos de estas personas, y, en particular, de la integración educativa, se recogió en diversas declaraciones internacionales por ejemplo en Salamanca 1994:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en la que se establece el derecho de todas las personas a la educación.
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos del niño de 1959, donde se afirma que el deficiente físico, mental o social tiene derecho a recibir tratamiento, educación y cuidados especiales que necesite.
- El informe de la UNESCO de 1968, en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación, y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social.
- La Declaración de la ONU sobre los derechos del deficiente mental en 1971, que establece los derechos de las personas con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial.
- A Declaración de la ONU sobre los derechos de los impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y su rehabilitación.
- La Declaración Universal de la ONU sobre los derechos humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades, sin importar el tipo de problema ni país.
- La Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cual toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico.
- Las normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad en 1993, donde se afirma que los estados deberán reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primarios, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con

discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.

- La Declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla de una educación para todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación.

En el ámbito educativo, esta corriente normalizadora se ha concretado en experiencias de integración educativa en diversos países, en México, podemos encontrar antecedentes de esta práctica integradora desde mediados de la década de los setenta.

1.4. Reorientación Institucional de los Servicios de Educación Especial.

La educación especial surgió en México desde 1867 al fundar Don Benito Juárez la Escuela Nacional para sordos y en 1870 la Escuela Nacional de ciegos, Pero fue hasta 1970, que se creó la Dirección General de Educación Especial donde se consolidó un sistema educativo especializado.

En 1976 surgió el proyecto llamado "Grupos Integrados", estos grupos correspondían a la primera intención de integración escolar del deficiente mental superficial (C.I. de 50- 70), Esta intención de integración lo que realmente hacía, era incorporar al niño a un plantel de educación regular sin retirarlo de una situación escolar segregada. Es decir estos niños se encontraban en una misma escuela pero en un grupo diferente al del aula regular, donde compartían el aula escolar con otros niños con problemáticas semejante. A pesar de ser benéfica esa integración, al mismo tiempo se perjudicaba, porque la comunidad que pertenecía la escuela regular, los etiquetaba con infinidad de adjetivos y los excluía de las actividades escolares cotidianas.

Los grupos integrados fueron un apoyo y aportación benéfica para las escuelas regulares como parte fundamental de la integración. En estos grupos se atendía, a aquellos niños cuya necesidad de educación especial fuera transitoria y complementaria a su evolución pedagógica en su primer año de primaria y, a los que presentaban problemas de aprendizaje en dos situaciones (SEP, 1981):

- a) Al que reprobaba el primer año de primaria, y que se le hubiera comprobado psicopedagógicamente su dificultad de aprender.

b) Al que habiendo iniciado su primer año de primaria, no progresara acorde con sus compañeros.

Los casos de dificultades de aprendizaje que se atendían en los Grupos Integrados se distinguían en dos tipos.

- Las que aparecen en la escuela propia como resultado de la aplicación de los Métodos inadecuados que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas de los alumnos.
- Aquellas que se originan en alteraciones de un conjunto de funciones que Intervienen en los procesos de aprendizaje.

Los grupos integrados eran un servicio especial que se encontraba dentro de la escuela primaria regular, En cada uno de los grupos participaba un equipo interdisciplinario que consistía en un maestro, un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador social.

Al mismo tiempo también funcionaban los centros psicopedagógicos y grupos periféricos. Ya que concientes de las dificultades de aprendizaje también se podrían manifestar en los grados subsecuentes de la educación primaria. Los primeros brindaban atención psicopedagógica y terapia de lenguaje a los niños que lo necesitaran, dos o tres veces por semana en turno alterno a su escolaridad y en un ámbito diferente al de la escuela primaria. Los segundos, estaban integrados por un maestro especialista que apoyaba pedagógicamente a la comunidad escolar, un terapeuta de lenguaje, un psicólogo y un trabajador social que respaldaban a la escuela de manera itinerante. Cada equipo multidisciplinario tenía a su cargo cinco escuelas. Además, en estos grupos se atendían a los niños de segundo a sexto grado que presentaran problemas de aprendizaje, de lenguaje o de conducta. Se atendían en la misma escuela, pero en un aula distinta donde recibía atención individualizada en base a un modelo clínico terapéutico, dos veces por semana.

Durante los años ochentas, las autoridades educativas, empezaron a interesarse aún más por la integración de los niños discapacitados, que comenzaron a promover investigaciones para actualizar su tecnología educativa y adaptarla a las condiciones de la realidad social, con vistas a la integración y “normalización”.

Al iniciar con la propuesta de adoptar la curricula de educación básica para estos niños, surgieron comentarios negativos por parte de los directivos y maestros quienes argumentaban la dificultad que implicaba esa reorganización: Esto se debía a que las adaptaciones debían ser dirigidas a las necesidades del niño, y no, como se estaba llevando a cabo, en donde el niño se tenía que adaptar a los programas. Además se debía poner énfasis en sus posibilidades de desarrollo y adaptación social, no en sus limitaciones. Sin embargo, los casos de integración sólo se dieron en las áreas de ciegos y neuromotores porque eran áreas que se les consideraba que podían apegarse y apoyarse en el currículo regular, por lo que solo se quedo en proyecto.

En 1992, surgió en México, el acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica (ANMEB), cuya finalidad era elevar la calidad de los servicios educativos con el mejoramiento de la atención de alumnos con discapacidad, integrándolos al sistema educativo para aprovechar de esta forma, sus potencialidades y no marginarlos más.

En el mismo año la UNESCO propuso una educación sin discriminación, señalaron la conveniencia de transformar el modelo asistencial y terapéutico en modelos educativos.

En 1993, como parte del Proyecto General de Educación Especial en México (Proyecto de Guajardo, 1999), se iniciaron los primeros cambios con los siguientes puntos esenciales:

- Terminar con un sistema educativo paralelo. En el Artículo 3°. Constitucional se enfatiza que la educación especial debe asumirse como una modalidad de la educación básica, debiendo impartir en sus instituciones el mismo currículo. De esta manera ambos sistemas forman parte de un mismo servicio educativo.
- Adquirir los criterios de calidad educativa, relevancia, cobertura, eficiencia y equidad sin exclusión.
- Ofrecer una gama de múltiples opciones de integración para que se cumplan con los derechos que tienen los alumnos con necesidades educativas

especiales. En dos puntos de vista: la integración escolar y la integración educativa.

Para ello hubo la necesidad de implementar una reorientación de los servicios de educación especial apuntando hacia tres ámbitos, a la educación, al sistema de administración educativa y al sistema escolar.

La operatividad del sistema de administración educativa consistió en que la educación especial formara parte de la educación básica. Con una misma normatividad educativa y de certificación (Guajardo 1998).

En 1994, se aplicó la reorientación Operativa de los servicios de educación especial como parte del ámbito del sistema escolar (ver cuadro 1).

ESQUEMA ANTERIOR A 1994	ESQUEMA ACTUAL
Centro de orientación, evaluación y Canalización (COEC)	Unidad de Orientación al público (UOP)
Unidad de Grupos Integrados a y B (GI)	
Centro psicopedagógico (CPP)	Unidad de Servicio de apoyo a la Educación Regular (USAER)
Unidad de Atención a niños con Capacidades y aptitudes Sobresalientes (CAS)	
Centro de intervención Temprana (CIT)	
Escuelas de educación Especial (EEE)	Centro de atención Múltiple (CAM)
Centro de capacitación de educación especial (CECADE)	

Cuadro 1. Aquí se plantea la simplificación de los servicios especificando el esquema anterior y el actual.

El centro de orientación, evaluación y canalización (COEC) que existía, se convirtió en la Unidad de Orientación al Público (UOP). Su objetivo es brindar apoyo y orientación a los padres de familia en cuanto a las opciones de atención para sus hijos con necesidades educativas especiales.

Las escuelas de Educación Especial (EEE), los Centros de Intervención Temprana (CIT) y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADE) existentes en el programa anterior, se reorientaron para formar los Centros de Atención Múltiple (CAM). El fin de éstos es brindar atención a la diversidad cerca de la comunidad de cada alumno, sin importar el área de atención.

La desventaja de las instituciones que existían anteriormente era que solo se brindaba atención a niños con cierta discapacidad específica según correspondiera a la institución, lo que obligaba a muchos padres de familia a recorrer grandes distancias para acudir al centro escolar. Con los cambios instituidos se responde de manera efectiva a un mayor número de alumnos.

Asimismo, los Grupos Integrados (GI) al igual que los Centros Psicopedagógicos (CPP) y Unidades de atención de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) ahora se reorientan como Unidades de Servicios de Atención a la Escuela Regular (USAER).

En cuanto a la reorientación en el ámbito de la educación, se debió a que los servicios de educación especial operaban en un currículum paralelo al de la educación básica, por lo tanto los estudios eran certificados como primaria especial. Este currículum era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "Currículo para la vida", no para la vida académica. Con la reorientación, se asume el mismo currículum de educación básica.

En 1998 se inició la fase II del Proyecto General de Educación Especial en México la cual involucra al sistema de educación administrativa. Esta segunda fase consiste en un reordenamiento de regiones para distribuir los servicios existentes entre un mayor número de coordinaciones. Esto significa que sí anteriormente la Dirección General de Educación Especial contaba con seis Coordinaciones Regionales de Operaciones de Servicios de Educación Especial (CROSEE) en todo el Distrito Federal, ahora se

rezonificaría e incrementaría su número a siete CROSEE abarcando todas las Delegaciones Políticas (excepto Iztapalapa). Con ello se reduce el tramo de control y se hace llegar en forma oportuna los recursos que demandan cada uno de los servicios, fortaleciendo los planes de actualización y de apoyo oportuno. Estas estrategias utilizadas surgieron de los ajustes y los cambios a la legislación. Con el claro interés que la escuela responda de manera participativa en atender a las necesidades educativas especiales con equidad social y calidad en la enseñanza, por lo que Educación Especial ofrece la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como lo marca la legislación educativa.

CAPÍTULO 2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER).

En el Programa de Desarrollo del Gobierno 1995- 2000 se sugiere una concertación con los trabajadores de la educación y la comunidad educativa (que incluye a los padres de familia y alumnos) para el éxito de la integración de los menores con necesidades educativas especiales a la educación básica. Además se prevé la atención dirigida a los menores con discapacidad como el derecho que tienen todos los niños de acceder a los aprendizajes académicos. Tradicionalmente, la educación especial no tenía un lugar en la escuela regular, por lo que la primera fase de la integración educativa implica ganar un espacio en el centro escolar. Este proceso se realiza con base en la experiencia del beneficio que representa la unidad de apoyo en el servicio escolar.

La integración educativa actual pone en práctica una nueva concepción de las funciones de los equipos de apoyo de educación especial. En tal sentido, el papel de los miembros de la USAER se valora en función del nuevo modelo educativo.

Por lo tanto, el objetivo de la Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular es atender las necesidades de los alumnos, de los maestros, de los directores, padres y, de los integrantes del propio equipo de apoyo, ya que las necesidades no son exclusivas de los alumnos sino de toda la comunidad educativa, bajo esta premisa se evita que se depositen en los alumnos todos los problemas y eliminen las etiquetas que pueden perjudicar el desarrollo del niño. En tal sentido, la USAER promueve que el alumno sea visto en forma integral y se atiendan sus necesidades educativas especiales.

La unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, es un estrategia de la educación especial que responde a las políticas educativas de integración, a las necesidades emanadas de los servicios que ofrecía educación especial antes de su reorientación (grupos integrados, grupos periféricos y la atención a niños con capacidades y actitudes sobresalientes) y, a las propias necesidades de niños con discapacidad (Programa Nacional para la incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad, 1995).

2.1 Estructura y Funciones de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

La USAER se encuentra organizada y estructurada de la siguiente manera: un Director, maestros de apoyo al aprendizaje (uno o dos de acuerdo a la población de la escuela primaria) un equipo interdisciplinario itinerante un psicólogo, maestra de comunicación y trabajo social.

El lugar de desempeño de la USAER es dentro de la propia escuela primaria. Donde el **maestro de apoyo** se encuentra ubicado de manera permanente para dar la atención requerida a los alumnos con necesidades educativas especiales, de primero a sexto grado.

El equipo interdisciplinario, acude de manera itinerante a cada una de las escuelas primarias, pues el ámbito de acción de la USAER cubre un promedio de cinco escuelas primarias. Las visitas del equipo es de una o dos veces por semana según las necesidades lo requieran.

Se le llama equipo interdisciplinario porque el apoyo que brinda gira en torno al currículo y al aprendizaje de los contenidos de planes y programas de educación básica. Así como la formación profesional de los mismos y su funcionamiento.

Por lo que la función de maestro de apoyo se enfoca como agente importante del proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Todos los alumnos necesitan ser provistos de recursos humanos y materiales que les hagan posible el acceso al currículo. Las necesidades educativas especiales tienen una implicación contextual que pone más énfasis en los recursos que en los alumnos.

Dentro de las funciones del maestro de apoyo es proporcionar atención al Sistema de Educación Regular para posibilitar eficazmente la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, aportar recursos metodológicos alternativos para las actividades de aprendizaje en las clases, y brindar orientaciones a padres y maestros (a través de la evaluación psicopedagógica).

- **Al maestro de apoyo** lo definen como una figura de vinculación en la escuela regular, entre el equipo interdisciplinario y el profesor de la escuela. Asimismo, participa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto Escolar donde propone y colabora con acciones educativas para la atención a la diversidad, enfatizando la atención a los alumnos con n.e.e.

Se integra en alguna de las comisiones técnicas planificadas en el Proyecto Escolar, misma que tiene que incidir en la mejora de la atención psicopedagógica de los alumnos con n.e.e.

Colabora de manera directa en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación del plan de trabajo de la USAER, que deberá contemplar acciones en los tres ámbitos del proyecto escolar (organización y funcionamiento de la escuela, el aula y sus formas de enseñanza, organización y vinculación con los padres de familia).

Realiza una planeación conjunta con el maestro de grupo de las actividades a desarrollar en los contextos escuela y aula tomando en cuenta los niveles de competencia curricular, estilo y ritmo de aprendizaje así como las necesidades educativas especiales determinadas en los alumnos, y brindar sugerencias a la familia para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje de los mismos.

Proponer y acordar de manera colegiada las recomendaciones, estrategias y acciones de orden técnico- pedagógico y operativo, encaminadas al cumplimiento de Planes y Programas de estudio.

Apoyar la gestión escolar y la superación profesional de los integrantes de la Unidad identificando las necesidades técnico pedagógico y promoviendo la actualización permanente del personal.

Organizar actividades de participación conjunta con el personal de los servicios de Educación Básica para favorecer el trabajo colegiado, el intercambio y enriquecimiento de la práctica educativa.

- **El psicólogo de la USAER** es el profesional interesado en el desarrollo cognoscitivo y socio afectivo de la población escolar con n.e.e., así como en la participación de la instrumentación de estrategias psicopedagógicas para

fortalecer el proceso de inclusión y la vinculación escuela- comunidad.

La participación del psicólogo permite instrumentar el análisis entre las características del nivel de desarrollo psicológico de los alumnos y las características del contexto escolar y familiar en el que éstos se desenvuelven, a fin de proponer la incorporación de recursos, estrategias metodológicas y / o algunas modificaciones necesarias para que el aula y la familia se conviertan en contextos de desarrollo. A partir de este análisis, el psicólogo brinda orientación a los profesores de grupo en la instrumentación de estrategias que apoyen el desarrollo o consolidación de habilidades cognitivas de aprendizaje (pensamiento abstracto y lenguaje), asimismo brinda orientación a los padres de familia para lograr formas eficaces de apoyo en el proceso escolar de sus hijos.

Su colaboración con el maestro de apoyo es directa y sobre la base de una estrecha coordinación con éste, considera la colaboración de los integrantes del equipo interdisciplinario para organizar su participación con relación al profesor de grupo regular, al alumno y al padre de familia, a fin de optimizar los espacios y tiempos disponibles en cada escuela. Además su participación es importante en el diseño de estrategias de enriquecimiento que permitan al alumno superar sus dificultades para aprender y que además beneficien el aprendizaje de todo el grupo, tratando de dar respuesta a la n.e.e. de los alumnos con relación a sus posibilidades de conocimiento, desarrollo psicosocial y emocional.

- **El maestro de lenguaje en la USAER**, es el profesional que participa en el proceso de integración de la población con n.e.e. que presenta dificultades de lenguaje que interfieren en sus habilidades y competencias comunicativas obstaculizando el proceso de aprendizaje. Propicia el desarrollo del lenguaje visto como una secuencia de diversas etapas cualitativas de comprensión y uso. Orienta a docentes de apoyo, profesores de grupo y padres de familia. También, basado en un trabajo colaborativo, realiza funciones de asesoría, ejecución e información al interior de la Unidad, a los profesores de la escuela

regular, alumnos y padres de familia. Y pretende incorporar, modificar y reunir todos los recursos y estrategias que favorezcan dentro del aula, un ambiente rico en experiencias que estimulen el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas y a su vez se amplíen las condiciones y oportunidades para propiciar la integración educativa de los alumnos.

- **El trabajador social** es un integrante del equipo de apoyo interdisciplinario de la USAER que propicia el proceso de integración de los alumnos con n.e.e. Actuando básicamente en los ámbitos comunitarios y sociofamiliar que interfieren en el proceso de aprendizaje del alumno realizando estrategias de manera colaborativa, asesorías e información a los profesores de la escuela regular, padres de familia y comunidad.

En el contexto comunitario identifica los factores sociales que favorecen u obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que presentan n.e.e.

En el contexto socio familiar, el trabajador social identifica los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el alumno, mismos que favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje y coadyuvan a su adaptación con eficacia a los modelos de independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo social.

Del mismo modo, participa en este proceso bajo la estrategia de trabajo colaborativo con los integrantes que conforman la USAER, los profesores de la escuela regular y los padres de familia, a fin de dar respuesta a las necesidades de atención consideradas en el plan de trabajo de la USAER.

Por otro lado, los equipos con función directiva de las Coordinaciones Regionales son el personal docente que cuenta con la autoridad técnica y administrativa para la toma de decisiones y la coordinación de grupos e instancias operativas. Consultores, supervisores, asesores, y directores, cada uno tiene una función específica, pero a la vez todos se conjugan en un nivel jerárquico en torno a las directrices de Educación Especial para promover una Gestión y sentido de la acción conjunta del personal a su cargo.

El proceso educativo, los integrantes de la función directiva son el núcleo de la coordinación de las estrategias para la acción de los profesionales en las diversas instancias, sedes y equipos, así como la comunicación y vinculación con los diferentes niveles.

Son promotores de una cultura de trabajo colaborativo, autónomo, reflexivo y abierto a toda la comunidad para la atención educativa a la diversidad.

Propicia la reconceptualización del Consejo Técnico Consultivo de la USAER como el espacio académico para construir, compartir, reflexionar y acordar el trabajo que se realiza como unidad para apoyar a la escuela regular.

El siguiente Organigrama refleja la integración de la Unidad de Servicios de apoyo a la educación regular USAER, para la atención de alumnos con n.e.e (Fig.1).

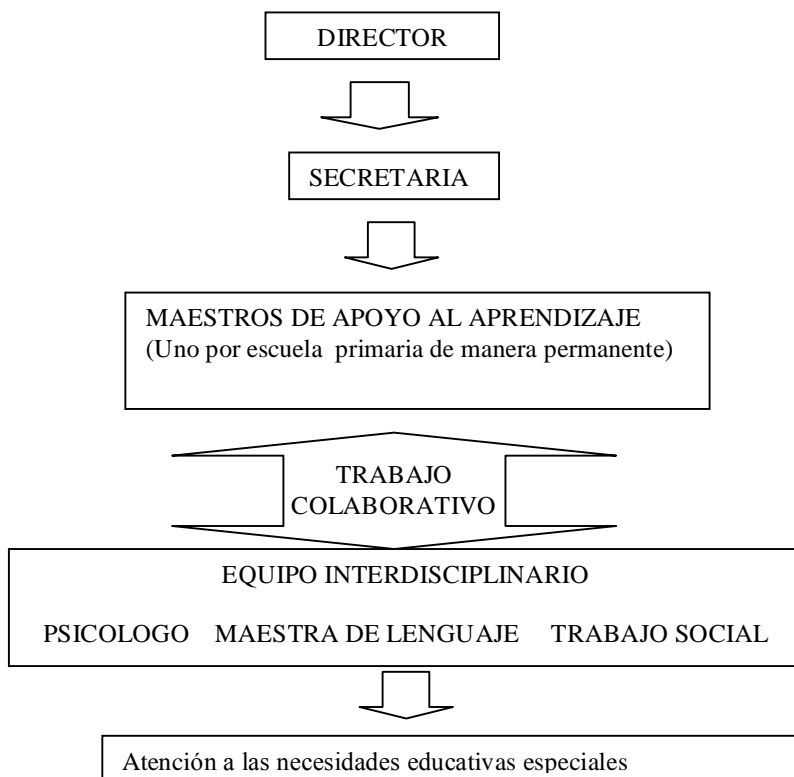


Fig.1.ORGANIGRAMA DE LA USAER

2.2 Proceso de Atención de la USAER ante la Integración Educativa.

La USAER promueve el fortalecimiento de la escuela regular al apoyar la atención de las necesidades educativas especiales (n.e.e), al trabajar conjuntamente con la escuela diferentes estrategias psicopedagógicas para mejorar la calidad de la educación, de tal modo, que todos los alumnos cuenten con las oportunidades necesarias para lograr aprendizajes relevantes para su vida y los profesores puedan diversificar sus procesos de enseñanza. Concibe a la escuela como un todo, reconoce a la reflexión sobre la práctica como el detonador del cambio educativo y centra sus acciones en propiciar que la escuela regular reconceptualice y asuma la propuesta educativa de manera flexible, trascendiendo de la atención individual a coadyuvar en la transformación de las escuelas como espacios abiertos a la diversidad, con un trabajo conjunto y de colaboración.

Y es la instancia técnico operativa de la educación especial que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la educación básica regular, proporcionando apoyos técnicos metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población y particularmente a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes, favoreciendo el proceso de integración educativa al incluir orientación a maestros y padres de familia. En la perspectiva de brindar la atención a las necesidades educativas especiales la USAER organiza su trabajo en los siguientes ámbitos (que se retoman en la evaluación psicopedagógica del alumno):

- La organización y funcionamiento de la escuela
- Aula y forma de enseñanza.
- La relación entre la escuela y la familia.

La USAER cuenta con dos alternativas de atención:

El apoyo en aula regular. La alternativa del apoyo psicopedagógico en el aula regular se basa en los siguientes criterios: primero, el aula es el contexto en que se concretan los aprendizajes escolares a través de la mediación que el profesor realiza entre el alumno y la cultura, donde dicha mediación debe adquirir formas diversas

que respondan a la diversidad de los alumnos. Segundo, los principios generales de la integración que guían la operación de los servicios educativos destacan las disposiciones generales que aseguran que “los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados, en un ambiente lo más normal posible con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas”. Y tercero; el apoyo psicopedagógico ha de compartir, por tanto, la misma finalidad de la escuela, promover el desarrollo del crecimiento personal de los alumnos a través del aprendizaje significativo de una selección de contenidos culturales. La finalidad de promover el desarrollo ha de estar presente, tanto en la intervención concreta en relación con un alumno con dificultades de aprendizaje, como en el asesoramiento dirigido a los diferentes aspectos de los procesos educativos generales: la elaboración del Proyecto Escolar, los problemas de interacción en el aula, la colaboración de la familia con la escuela (Blanco, 1992).

Las implicaciones metodológicas del apoyo al aula regular surgen desde el momento en que se asume la heterogeneidad de los alumnos y se reconoce la presencia de algunos con n.e.e. y/o discapacidad. La diversidad del alumnado conlleva distintos ritmos para aprender e intereses y contextos familiares igualmente diversos, esta situación obliga a buscar diferentes estrategias didácticas y de organización que favorezcan la atención educativa de la heterogeneidad en el aula regular.

El apoyo en el aula regular se basa en la relación interpersonal entre el profesor de grupo y el maestro de apoyo para impactar de forma directa en la práctica docente y en las relaciones que establecen el profesor y los alumnos, desde la base de una comprensión objetiva de las estrategias de enseñanza que son necesarias instrumentar por parte de los profesores para promover procesos de aprendizaje significativo en todos los alumnos.

Aunque esta alternativa de apoyo se origina por la presencia de algunos alumnos con dificultades para acceder a los aprendizajes escolares, su operación beneficia en forma indirecta a todo el alumnado, lo que da la posibilidad de brindar una atención preventiva, vinculando el trabajo en aula con los procesos de gestión de la escuela para que estos sean cada vez más inclusivos.

Se debe observar que la creación de un ambiente de colaboración USAER- escuela regular representa un proceso gradual, mismo que puede promoverse con base en los siguientes criterios:

- ❖ Detectar en forma conjunta las necesidades de mejora o cambio para la atención de las necesidades educativas especiales.
- ❖ Definir claramente las metas a alcanzar
- ❖ Analizar y elegir la estrategia de trabajo que se considere más adecuada para la atención de la n.e.e. en el aula regular.
- ❖ Plantear conjuntamente tareas, realistas en función del tiempo y recursos con que se cuenta.
- ❖ Definir claramente las actividades y grado de responsabilidad entre la USAER y la escuela en la atención de las n.e.e
- ❖ Establecer conjuntamente y en forma clara los indicadores y procedimientos de evaluación para monitorear los avances, realizar los ajustes necesarios al plan de trabajo y estimar las perspectivas del trabajo a realizar.

De igual importancia que el ambiente de colaboración, están los referentes conceptuales desde los cuales se apoyará la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en situación de necesidades educativas especiales. Esto implica a la USAER la imperiosa necesidad de organizar su participación en el aula regular sustentando un enfoque teórico que le sirva para analizar e intervenir en los diferentes ámbitos de la escuela.

El enfoque constructivista constituye un referente que, de manera reflexiva, guía al profesor de grupo y personal de la USAER para tomar decisiones fundamentales y específicas que definirán el proceso de enseñanza en el aula. A partir de este marco conceptual se pueden analizar y fundamentar decisiones que el equipo de apoyo interdisciplinario comparte con el maestro de grupo para la elaboración de unidades didácticas o la elaboración del avance programático, la elaboración de instrumentos de evaluación, la elección de los materiales de trabajo.

Las diversas estrategias de apoyo que la USAER instrumenta en el aula regular constituyen alternativas de trabajo que pueden consistir desde algunas orientaciones

para la observación en el aula, hasta ajustes en el procedimiento y criterios de evaluación y promoción escolar, pero siempre en el contexto de una colaboración y responsabilidad compartidas entre la escuela y la USAER.

En este contexto de apoyo colaborativo que tiene como premisas básicas la heterogeneidad y la actividad constructiva del alumno, el equipo de apoyo interdisciplinario debe promover que el profesor de grupo asuma e instrumente una serie de pautas generales que faciliten el trabajo con un grupo heterogéneo como son:

- Promover la máxima heterogeneidad entre los alumnos en el momento de organizar el trabajo del grupo
- Promover en los alumnos la comprensión de que necesitan unos de otros en todas las experiencias de trabajo en el aula, para el logro de los propósitos educativos correspondientes.
- Promover los logros individuales al combinar el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje individual, a través de diferenciar metas individuales respetando intervalos de trabajos personales, evaluando sistemáticamente, promoviendo la autonomía y por ende la auto evaluación.

Una línea metodológica asociada al constructivismo y que la USAER debe considerar en el apoyo en el aula regular lo constituye el aprendizaje cooperativo, porque no corresponde asumir la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como una especie de solución a todos los males sino como un instrumento de reflexión y acción (Luna, 1994).

En esta perspectiva resulta útil comprender la situación particular de cada alumno así como las condiciones de trabajo globalizador e incluyente que el profesor es capaz de promover en el aula, a fin de lograr un mejor proceso entre las condiciones de aprendizaje de la diversidad de alumnos y las condiciones de enseñanza que ofrece el docente.

Las estrategias metodológicas orientadas de manera constructivista – cooperativa proporcionan una rica variedad de elementos técnicos para apoyar al profesor de grupo, sin embargo, es necesario establecer una dinámica coherente y fluida entre

los maestros y los responsables de apoyo psicopedagógico con base en los siguientes criterios:

- Colaborar en la programación del profesor para que éste contemple las necesidades educativas especiales.
- Identificar junto con el equipo de la escuela regular, a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Colaborar con el profesor en el diseño de las adecuaciones curriculares y de sus estrategias de seguimiento y evaluación.
- Establecer junto con el profesor las estrategias metodológicas y los agrupamientos que favorezcan la atención de las n.e.e

Además del apoyo en el aula regular, no se debe restar importancia al apoyo directo al alumno con algún tipo de discapacidad o dificultad que requiera de un apoyo especializado y transitorio dentro de la misma escuela.

Con base a este criterio, y como la segunda alternativa.

El aula de apoyo representa la creación de un espacio de organización y construcción técnico metodológica en la orientación que se brinda al profesor de grupo y a los padres de familia.

Las posibilidades del trabajo en el aula de apoyo con los alumnos puede asumirse básicamente la opción de un apoyo psicopedagógico previo al trabajo en el salón de clases o el apoyo psicopedagógico posterior al trabajo en el salón de clases. Para cualquiera de estas dos opciones generales no se debe incurrir en brindar un trabajo de nivelación académica o regularización del alumno, pues el propósito no consiste en brindar lo mismo que el profesor de grupo, más bien, la intención debe consistir en utilizar estrategias que el equipo de apoyo interdisciplinario considere pertinentes para promover en el alumno las habilidades cognoscitivas y de comunicación que le permitan una mejor integración en el aula.

Resulta una decisión que debe procurar sacar el menos tiempo posible al alumno del salón de clase y su justificación debe considerar al menos los siguientes criterios:

- Las características y necesidades del alumno, sus dificultades, posibilidades, áreas en las que requiere apoyo, grado de adaptación curricular, su ritmo e intereses.
- Dinámica del aula, estrategias metodológicas y organizativas, actividades escolares, objetivos que se persiguen, relaciones entre los alumnos, adecuación de la programación a la diversidad.
- Organizar el aula de forma que resulte posible la presencia activa de otra persona (Blanco, 1992).

El aula de apoyo es una alternativa transitoria para el trabajo con los alumnos y estará determinada por el proceso del trabajo colaborativo que se establece con el personal de la escuela, sin embargo, como espacio de trabajo con profesores y padres de familia debe mantenerse permanentemente en virtud de una colaboración que se va consolidando entre el personal de la USAER y la comunidad escolar.

Es importante mencionar que también a partir del Plan de Trabajo de la USAER y del Proyecto Escolar de la Primaria, se determina la participación del personal docente y directivo de la USAER en el apoyo a la atención de la necesidades educativas especiales en un trabajo colaborativo.

¿Pero que es un Proyecto Escolar?- de manera general es un conjunto de aspiraciones que expresan lo que la comunidad escolar (escuela primaria) está dispuesta a hacer para mejorar la calidad de sus acciones. Se expresa en un documento breve el cual tiene que partir de los problemas y necesidades más agobiantes de la comunidad educativa para establecer objetivos y posibilidades de solución y desarrollo, lo que va más allá de la mera enseñanza de contenidos curriculares, y nos obliga a reflexionar en otros ámbitos de nuestra competencia como docentes, aprovechando la experiencia educativa, las inquietudes, las necesidades de los alumnos y los recursos de la comunidad escolar y local.

Los integrantes de la USAER participan con el personal de la escuela en el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación de este instrumento, y en el cuál se precisan las alternativas a las necesidades educativas especiales, para garantizar que todos

los esfuerzos se centren en la adquisición de los aprendizajes escolares.

El Plan de Trabajo de la USAER es un instrumento técnico- organizativo que permite prever, orientar y articular acciones de los diferentes ámbitos educativos, a través de un enfoque de gestión escolar que facilite el trabajo colaborativo, respondiendo a las problemáticas de la escuela regular y donde se proponen las mejores formas o estrategias de apoyo en la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos complementándose con el Programa de Apoyo Interdisciplinario, propuesta específica que se elabora de manera específica de acuerdo a las necesidades de la escuela, es la concreción del modo operativo y coordinado de cada integrante del equipo interdisciplinario para optimizar el cumplimiento de sus funciones.

CAPÍTULO 3 EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Una de las responsabilidades estratégicas de la educación especial enmarcadas en su misión técnica pedagógica es el apoyo a la escuela regular en las tareas de evaluación educativa, este apoyo técnico se concretiza de manera contextual e interactiva, lo cuál significa que la evaluación del aprendizaje del alumno se realiza en una relación dialéctica, con su contextos y procesos de desarrollo y por supuesto con los protagonistas involucrados en los mismos.

Hoy en día se acepta que el proceso de desarrollo, y por lo tanto de aprendizaje, es resultado de la interacción del individuo con las personas y compañeros significativos con los que interactúa cotidianamente en los diversos contextos de su vida, como la familia, la escuela, el vecindario, el barrio, la sociedad, por lo que la evaluación bajo esta mirada habrá de tener en cuenta las diferentes variables que intervienen en estos ámbitos, claro que no hay que limitarse a la explicación del problema sino que la solución atraviesa por la modificación de las condiciones del entorno, de modo que incidan favorablemente en el desarrollo del alumno.

La evaluación psicopedagógica se desarrolla en la escuela primaria intentando no solo ayudar al alumno, sino al maestro y a la propia institución educativa, ya que estos elementos están fuertemente interrelacionados.

La evaluación psicopedagógica se centra en el conocimiento del alumno en su situación de enseñanza aprendizaje (García, 2000). Considerando al alumno como un sujeto de aprendizaje, capaz de ir elaborando su propio conocimiento, mediante su actividad y su reflexión interna, y a través de la colaboración con los otros, tomando en cuenta aspectos relacionales, de organización escolar, de enfoque pedagógico y establecimiento de contenidos por lo que atañe al currículo escolar.

La evaluación psicopedagógica es tarea de todo el equipo interdisciplinario, pero la mayor parte la realiza el maestro de apoyo de la USAER con una estrecha relación con el maestro de grupo, los directivos de la escuela y los padres de los alumnos evaluados.

El análisis de los datos recabados y las correspondientes conclusiones derivadas de esta acción de identificación permiten formular las hipótesis relacionadas sobre

determinados alumnos que pudieran requerir del apoyo de la USAER en su proceso educativo.

Mediante la evaluación psicopedagógica la USAER tiene la posibilidad de profundizar en la recopilación y explicación de información relativa a los diferentes entornos y elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que está involucrado el alumno, sus maestros y sus padres de familia, pero, sobre todo la explicación y determinación de las necesidades educativas especiales que pudiera presentar el alumno.

Para la realización de la evaluación psicopedagógica es importante contar con ciertos indicadores que nos ayuden a obtener la información referida a los elementos básicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno.

3.1 Elementos de la evaluación psicopedagógica.

La USAER inicia con una evaluación dentro de la escuela regular que responde a dos momentos la detección de alumnos con necesidades educativas especiales y la determinación de éstas. La primera se inicia con la derivación de alumnos como primer filtro para la atención de las necesidades educativas especiales.

La derivación.

La derivación del alumno por parte del maestro de grupo, situación que da razón de realizar la evaluación dentro del ámbito escolar y que la vincula estrechamente al proceso de aprendizaje, tarea educativa de la escuela, y para identificar: dificultades en el aprendizaje y problemas de comportamiento o de integración.

A partir de la demanda del maestro abrimos un proceso de corresponsabilidad estrecha sin la cuál se hará difícil que nuestra evaluación incida en la tarea educativa.

Para recoger esta demanda inicial, se le entrega al maestro una “hoja de derivación” (anexo 1), donde se le solicita al profesor de grupo describa el problema educativo que detectó en su alumno, así como qué estrategias educativas a utilizado para resolver el problema del alumno, y por último que perspectivas tiene en relación al apoyo de USAER; lo cuál constituye el primer paso de la evaluación. Considerando

que la hoja de derivación es un instrumento útil en la medida que solicita del maestro de grupo un esfuerzo de concreción del problema y que requiere, sobre todo, una actitud de observación y de reflexión previa sobre el alumno que esta derivando al servicio.

Asimismo, la hoja de derivación es un punto de referencia importante, dado que es un instrumento útil para planificar y establecer prioridades en las demandas de la evaluación, ya que la información del maestro de grupo. tiene un valor irremplazable. Aunque a veces se debe tener en cuenta la dificultad que representa para el maestro tener que dar la información que se le solicita; ya que en ocasiones los datos son poco precisos, y por ello se debe realizar una entrevista para la clarificación y profundización del caso, en la que incluso se puede ayudar al maestro de grupo a acabar de completar la hoja de derivación.

En esta entrevista hay que tener en cuenta algunos aspectos; que los maestros de grupo conozcan la utilidad que tienen la hoja de derivación para la USAER ya que es un punto de partida para enfocar correctamente la exploración del caso. Otra consideración es que han de irse adecuando las expectativas entre los profesionales, mediante la elaboración de un plan conjunto de actuación e intervención interdisciplinaria.

Entrevista con el maestro de grupo.

La entrevista con el maestro de grupo tiene como objetivo satisfacer la información otorgada en la hoja de derivación del alumno. Pero también se buscan otros propósitos como:

- Establecer una relación clara , funcional y positiva con el maestro de grupo.
- Ampliar la información, para situar las posibilidades y dificultades del alumno en relación al grupo- clase.
- Recoger información sobre la adaptación del niño a la escuela y hábitos, aspectos relacionales, sobre la evaluación diagnóstica que hace el maestro de las principales áreas de conocimiento.
- Información sobre la familia del alumno y su actitud hacia la escuela, y sí ellos

ya tienen información sobre el problema educativo que presenta el menor y cual fue su respuesta.

- Qué ha hecho el maestro hasta el momento para ayudar al niño.
- Fijar objetivos mínimos y compromisos mutuos para un trabajo colaborativo.
- Aclarar cuál es el proceso de la evaluación psicopedagógica (observaciones en grupo, entrevista con padres, exploración educativa del alumno).
- Captar los aspectos más vivenciales de la relación que establece el maestro con la problemática del niño.
- A que niveles se sitúa el problema del niño dentro de la clase.

En la entrevista, se tiene que ayudar al maestro a reflexionar sobre las capacidades y dificultades del niño, intentando introducir aspectos o elemento que no han sido valorados por él (por ejemplo a nivel madurativo, emocional,...), para que disminuya la angustia justificada que a veces se genera en la atención de niños con dificultades en el aprendizaje (anexo 2).

Entrevista con los padres de familia.

En la evaluación psicopedagógica por su finalidad y carácter contextual e interactivo, no debe ignorar el peso que el contexto familiar tiene sobre el alumno, una evaluación que prescindiera de las claves fundamentales de la vida familiar del niño y, por tanto, de la parte esencial de su desarrollo socio afectivo, sería a todas luces una evaluación parcial e incompleta.

Las expectativas, las vivencias, los aprendizajes y experiencias en el hogar, trascienden en gran medida este contexto y repercuten en los intereses, actitudes y en los conocimientos y habilidades que los niños muestran en su medio escolar.

En las entrevistas que realizamos con los padres, los objetivos que nos proponemos pueden ser diferentes según el caso que se este trabajando (anexo 3).

Algunos de estos son:

- Informar a los padres que intentamos colaborar con el maestro de grupo de su hijo de algunos aspectos educativos que le preocupan.

- Informar y explicar a los padres cuál es la situación de su hijo en la escuela, tanto sobre aspectos de rendimiento escolar como aspectos relacionales y de comportamiento.
- Escuchar lo que los padres nos quieren decir o explicar.
- Ver y captar la capacidad de cambio y flexibilidad de la familia para poder escoger mejor las soluciones que les podemos proponer.
- Se procura que expliquen la situación y composición familiar: miembros que conviven con el alumno, su relación afectiva, de comunicación y de apoyo en las actividades escolares.
- Detectar si “el problema” lo consideran grave o tienen otros asuntos que atender (disposición).
- También se debe obtener información sobre datos personales del alumno, así como de su desarrollo evolutivo biológico, motor, control postural, de comunicación, actitudes, aficiones o preferencias practicadas autonomía en la casa.
- Conocer si fue atendido por otra institución educativa (historia escolar previa) o, si tiene antecedentes médicos, neurológicos.
- Conocer sobre su entorno físico y social, para que no aporte datos sobre las condiciones de habitabilidad, accesibilidad y socialización

Es importante hacerlos sentir respetados y valorados, evitar actitudes omnipotentes de dar consejos, ser muy claros ya que tienen que conocer que pretendemos cuando hablamos con ellos, por que pueden estar o no de acuerdo con nosotros.

La observación del alumno en clase.

La observación es un instrumento, que nos permite realizar un análisis del problema en la situación en que éste se muestra principalmente, nos permite hacer un estudio contextualizado. El aula será el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno con dificultades. Además en la evaluación psicopedagógica es importante considerar los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje (anexo 4).

El objetivo principal de la observación sobre la situación escolar es ayudar al alumno

a través del maestro, así como:

- Conocer la dinámica y la relación dentro del grupo-clase y, concretamente, referidas al alumno que vamos a observar.
- Conocer las normas y reglas de funcionamiento que rigen la clase para adecuar nuestras orientaciones al contexto en que han de llevarse a cabo.
- Conocer la dinámica, comunicación y relación entre el alumno y el maestro.
- Conocer las dificultades del alumno a la hora de enfrentarse con una tarea concreta en el interior de un grupo-clase.
- Conocer la adecuación de los trabajos que el alumno hace en la clase en relación a sus capacidades y /o dificultades y en relación al nivel del grupo.
- Conocer la capacidad que muestra el niño de recibir ayuda individualizada.

Existen dos aspectos que están presentes en nuestra observación: la actividad general del aula y la actividad propia del alumno, es conveniente señalar el día y la hora en que se empieza a observar y hacer referencia a la actividad que los alumnos estaban realizando anteriormente ante del inició de la observación.

En la actividad general del grupo, de inicio se tiene que tomar en cuenta el orden secuencial de todas las actividades que se estén realizando, en desarrollo se registra la forma en que se organiza la clase, la actitud del grupo y los acontecimientos que nos informan sobre el nivel general, medio de ejecución, las dificultades generalizadas y el ritmo de ejecución para captar la presentación final de cada una de las actividades escolares.

En la actividad del alumno: hay que retener la información relativa a las interacciones personales del alumno respecto al trabajo, al nivel de realización de las actividades planteadas y de las intervenciones concretas del profesor hacia el alumno. También se considera pertinente anotar la interacción del niño con nosotros (como observadores).

Es evidente que, según el tipo de demanda y el motivo de la observación, se pondrá más énfasis en unos aspectos que en otros.

Cabe mencionar que para complementar la información en relación a la observación es incluir ésta en otros contextos, por ejemplo el recreo, clase de deporte, clase de

biblioteca, clase de aula de medios (computación) ya que se trata de observar la actitud y los tipos de relaciones que establece el alumno cuando no está presente el profesor de grupo, y cuando la actividad es libre.

Como un elemento más, dentro de la evaluación psicopedagógica, la revisión de sus cuadernos de trabajo en clase, es un instrumento que nos ayuda a completar la observación, ya que nos permite analizar las realizaciones del alumno, así como los materiales que utiliza, sus errores más frecuentes con el fin de formarnos una idea más clara de sus posibles dificultades y las estrategias que utiliza.

Otro aspecto que podemos encontrar en la revisión de los cuadernos es sobre el trabajo real que se realiza con más frecuencia en el salón de clases y la manera de cómo el maestro las evalúa, valora o corrige, para que en un momento dado podamos dar sugerencias al maestro de grupo en cuanto a metodología y organización escolar (aspectos que pueden estar involucrados en las necesidades educativas especiales del alumno).

Para el inicio de una evaluación más directa se puede realizar una entrevista con el alumno a manera de conocer sus propios intereses en cuanto a su trabajo en el salón de clases, si le gusta trabajar conjuntamente con sus compañeros en equipo, si le gusta estar con su maestro, cómo es la relación con sus padres y hermanos, los hábitos y normas en su ámbito familiar.

Así mismo darle a conocer porque nos interesa saber acerca de él y aclararle cómo va hacer nuestro apoyo ante sus necesidades educativas que está presentando, para establecer un clima de confianza y de colaboración.

La finalidad de esta exploración se concreta en obtener más información sobre el nivel de competencia curricular.

La competencia curricular.

Evaluar el nivel de competencia curricular de un alumno es determinar los contenidos que conoce o los objetivos alcanzados, en relación con el currículo escolar plasmado en el plan y programas de educación primaria 1993.

Para la cuál se le pide al alumno el dominio de contenidos de su grado, entendidos como actitudes, procedimientos y conceptos de asignaturas como español,

matemáticas, conocimiento del medio natural y social. A cada alumno se le aumenta o disminuye el grado de complejidad de los requerimientos curriculares conforme a su nivel de desarrollo, o en su defecto si existe alguna discapacidad (sensorial, motriz, cognitiva), por lo que se ajustará el nivel de exigencia curricular a las necesidades educativas especiales que el déficit les genere en cada momento concreto.

Cuando, en una o varias áreas, el alumno no alcanza los objetivos y contenidos que se han definido, el referente pasa a ser el currículo del ciclo anterior, para esa o esas áreas. Si aún fuera preciso, se pasará a ciclos o etapas anteriores.

La competencia curricular hace referencia a lo que sabe el alumno y a las estrategias que utiliza ante la tarea, así como a los contenidos que pueden llegar a dominar si recibe una ayuda de aprendizaje.

Se plantean situaciones de valoración de aprendizaje para conocer qué y como aprende el alumno, que resultados obtiene y cómo llega a ellos, nos interesa poder observar el proceso que sigue el niño en la resolución de una tarea, como recibe la consigna, si planifica previamente los pasos a seguir, que estrategias utiliza ante una dificultad, si es capaz de rectificar, si se bloquea y deja el trabajo inacabado, que resultados obtiene.

Estilo de Aprendizaje

Respecto al ámbito de los aspectos emocionales, la exploración nos permite conocer el comportamiento personal del alumno: cómo se comunica, qué imagen tienen de sí mismo, qué mecanismos de defensa utiliza ante los conflictos, qué situaciones le resultan gratificante y en cuáles se muestra bloqueado y, que capacidad de frustración tiene. Esta información nos ayuda a entender mejor las dificultades que presenta el niño y nos permitirá ofrecer una orientación y propuesta educativa más adecuada a su situación personal.

Denominamos estilo de aprendizaje a la forma en que los alumnos llevan a cabo sus tareas y esta relacionado con las conductas que sirven como indicadores de la manera en que aprendemos y nos adaptamos al medio ambiente (anexo 5).

El estilo de aprendizaje lo conforman diferentes aspectos (Blanco, 1992):

- -¿En qué condiciones de iluminación, temperatura o sonido trabaja, así como su ubicación en el aula?
- -¿Qué tipo de agrupación prefiere para realizar sus tareas?
- -¿Cuáles son las áreas o materias que más le interesan?
- -¿Cómo evoluciona su atención a lo largo del día?
- -¿Cuál es su ritmo de aprendizaje?
- -¿Ante qué tipo de refuerzos se muestra más interesado?
- -¿Con qué tipo de estrategias resuelve sus tareas (reflexivo/impulsivo, ensayo/error)?

Otros factores que configuran el estilo de aprendizaje son (MEC, 1990):

- -¿Cuánto tiempo puede permanecer concentrado en la actividad?
- -¿Qué motiva al niño realizar o terminar la actividad?
- -¿Cuál es el autoconcepto que tienen el alumno?

Dentro del estilo de aprendizaje se hace referencia a la utilización que hace el alumno de sus capacidades cognitivas (percepción, atención, memoria, lenguaje, procesos intelectuales- como razonamiento) para manejar cotidianamente sus tareas escolares. Cuando los alumnos van alcanzando mayor nivel madurativo, son capaces de “pensar sobre su pensamiento” para hacerlo más eficiente (procesos de meta cognición).

En motivación ni todos los alumnos muestran el mismo interés por las tareas, ni el mismo alumno se interesa de igual forma por tareas diferentes. Podemos decir que “motivación es el deseo que siente un alumno por realizar una actividad o el proceso de iniciar, mantener y terminar la actividad” (García, 1996). Si vienen determinada por factores o acontecimientos externos, se denomina extrínseca, por ejemplo un halago, un regalo, el reconocimiento ante los compañeros, tiempo de libre disposición, entre otras recompensas. Sí, en cambio, el origen de la motivación es interno, como la realización de la propia tarea, porque manifiesta que le gusta mucho la actividad o factores de tipo cognitivo se le llama motivación intrínseca.

¿De qué depende la motivación del alumno? En primer lugar, a partir de la atribuciones del alumno con respecto a su propio éxito o fracaso escolar. Cuando el

alumno atribuye sus resultados académicos a causas interna (dependientes de él) y controlables (él puede actuar e incidir sobre los resultados), tendrá un alto grado de motivación por el logro. Pero si el alumno atribuye sus resultados académicos a causas externas (dependen de otra personas, como profesores, padres) y no controlables por él, su nivel de motivación será mínimo.

En segundo lugar, vinculamos la motivación a la capacidad del alumno para abordar una tarea, dentro de la Teoría sobre el origen social de la inteligencia, de Vigotski (1979). Desde esta teoría se entiende por el nivel de desarrollo operatorio (NDO) el nivel de dificultad de la tarea que el individuo puede resolver de manera autónoma. Pero el alumno puede realizar con éxito operaciones y actividades más complejas y difíciles de las que puede hacer por sí mismo, con la mediación de otras personas (el profesor, un compañero más capaz, un familiar), el ámbito de actividades que el alumno puede con la ayuda de otros, se denomina zona de desarrollo próximo (ZDP).

Otro de los elementos que se debe considerar para completar la evaluación psicopedagógica del alumno es la relación a conocer los aspectos evolutivos, es decir, todo aquello que hace referencia a las variables psicoevolutivas y en el nivel de maduración cognitiva en que se encuentra. Aquí nos interesa conocer el desarrollo concreto del área emocional, psicomotora, y cognitiva. Para obtener esta información sobre estos tres ámbitos se utiliza una serie de pruebas psicológicas estandarizadas/no estandarizadas como las siguientes:

-WISC-RM de inteligencia

-BENDER de organización perceptiva, psicomotriz.

-HTPP test de la familia, proyectiva y socio- afectiva del niño.

Es importante mencionar que éstas no se aplican en forma rígida, sino que, según el contexto, la demanda inicial y el tipo de datos que queremos obtener, sobre todo los aspectos cualitativos (actitud del niño y estrategias que utiliza). Ya que estas pruebas nos ofrecen una información ponderada, y en cierto modo universal, sobre todo los aspectos psicoevolutivos del niño.

Asimismo se realiza evaluación de lenguaje considerando los siguientes aspectos:

- ✓ aspectos anatómicos- fisiológicos
- ✓ toma y relajación, respiración, voz, órganos articulatorios, percepción auditiva
- ✓ lenguaje expresivo (fonética, morfe, sintaxis, contenido, uso)
- ✓ lenguaje receptivo (fonética, morfo, sintaxis, contenido y uso)
- ✓ habilidades lingüísticas-cognitivas (competencias comunicativas: descripción, narración).

El siguiente diagrama nos refleja la manera de organizar el Informe psicopedagógico.

- 1.- Datos personales
- 2.- Motivo de evaluación
- 3.- Apariencia Física
- 4.- Conducta durante la evaluación

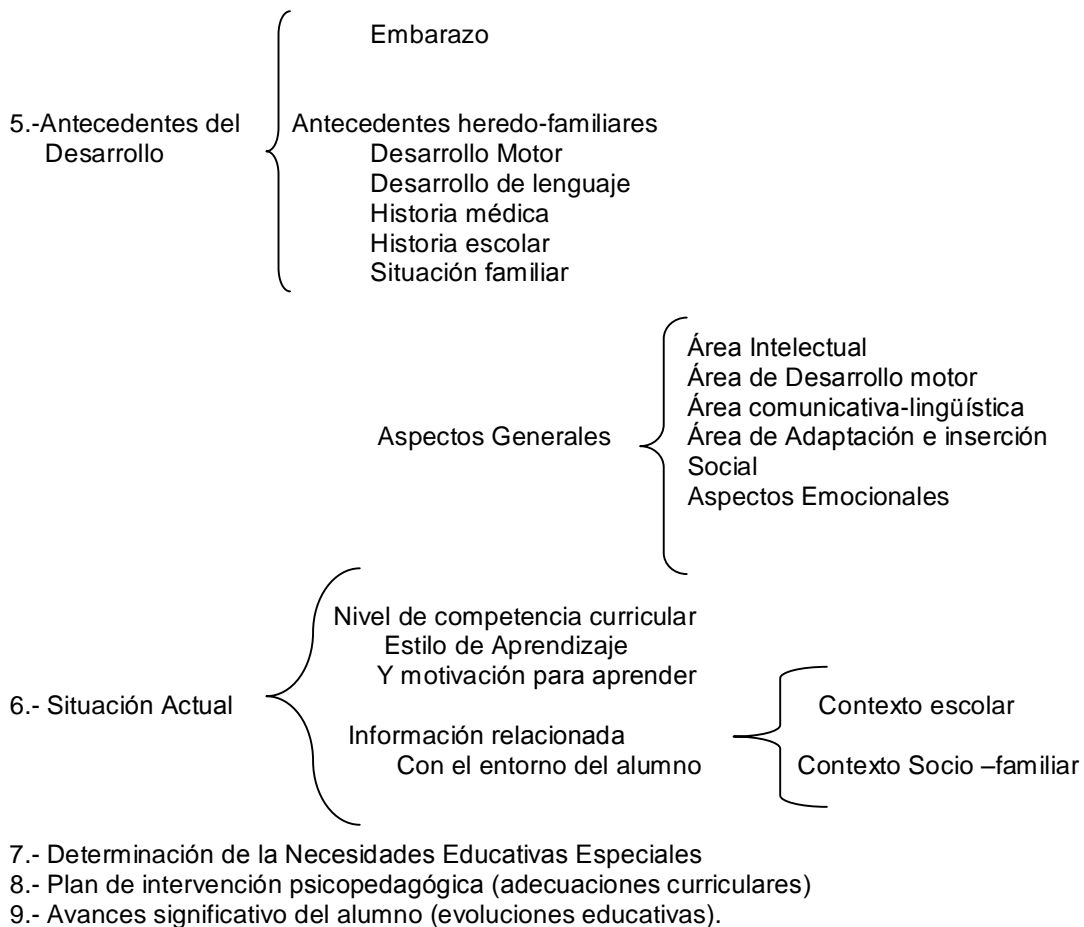


Fig. 2. La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención de los niños con necesidades educativas especiales

3.2 Informe psicopedagógico.

A continuación se muestra como se realiza un informe psicopedagógico tomando en cuenta el diagrama anterior:

DATOS PERSONALES

Nombre: E. E. H.

Fecha de Nacimiento: 22 Febrero de 1993.

Fecha de realización del informe: noviembre 2004

Edad: 11 años 9 meses

Domicilio: N

Escuela Primaria: Maestro Carlos González Peña

Grado escolar: 3er año

Datos del padre: N

Edad: 37 años

Escolaridad: Secundaria terminada

Ocupación: Comerciante

Nombre de la madre: N

Edad: 35 años

Escolaridad: secundaria terminada

Ocupación: Hogar

Motivos de Evaluación:

Alumno que continúa en atención de USAER por presentar n.e.e. Actualmente E.E.H. presenta problemas de memoria, de atención, escaso manejo de lectoescritura (información proporcionada por la maestra de grupo) por lo que se valora para conocer sus necesidades educativas especiales actuales.

Apariencia física del menor: Eduardo es un niño con buena presentación personal, delgado, estatura proporcionada a su edad cronológica.

Durante las evaluaciones se comporto bien, es cooperador, alegre y le gusta contar anécdotas que según ha vivido. Le dedica más tiempo y atención a una respuesta de papel y lápiz, y cuando la respuesta es verbal lo hace rápido sin reflexión.

Antecedentes del desarrollo

De acuerdo a la entrevista inicial a la madre del menor, en el desarrollo pre, peri y post natal de E.E.H, se presentaron, los siguientes problemas: durante el embarazo la madre presento problemas de salud a nivel de vesícula biliar por lo que decidieron realizar cesárea y porque se estaba prolongando el tiempo de trabajo de parto, no hubo llanto instantáneo.

A los dos primeros meses fue intervenido quirúrgicamente por un absceso en su cabeza utilizando anestesia local; a los 6 meses presento temperaturas altas con convulsiones sin motivo, fue hospitalizado por un día, al salir les dijeron que no era nada.

A los 8 meses de edad sostuvo su cabeza y se sentó sin ayuda

No gateó, camino al año 6 meses

Balbuceo a los 6 meses, sus primeras palabras las dijo al año tres meses.

Control de esfínteres fue a los tres años, hasta la fecha presenta enuresis nocturna por problemas de riñón (controlado con medicamento).

Por iniciativa propia de la familia fue llevado para que recibiera atención en el Hospital Psiquiátrico Infantil "Dr. Juan N. Navarro" donde le diagnostican trastorno de déficit de atención y medicado con antidepresivos (sus consultas son cada 6 meses).

Cuenta con antecedentes familiares (tío paterno) con discapacidad intelectual por secuelas de meningitis.

En el aspecto motor a consecuencia de dislocación de huesos de cadera al nacer y por pie plano presentaba problemas para caminar y correr, se tropezaba y caía constantemente, hasta el momento utiliza zapato ortopédico.

En relación a sus antecedentes escolares curso tres años preescolar y en contra turno en Centro de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP). Posteriormente ingresa a primer grado de primaria, donde es reprobado en tres ocasiones, lo cambian de escuela y lo promueven a 2° grado, actualmente cursa el tercer grado y es atendido por USAER.

Su familia se compone de ambos padres y dos hermanos uno mayor que él y una hermana menor. Sus espacios de esparcimiento son escasos ya que se dedican al comercio durante toda la semana. Cuentan con los espacios físicos suficientes para convivir. El ambiente familiar lo determinan como de comunicación, estable y de afecto, ocasionalmente utilizan castigos en relación a no dejarlo ver televisión.

Las perspectivas de la familia son, de que E.E.H. al menos termine la educación primaria e inducirlo a la actividad del comercio ya que es algo que le gusta.

En cuanto a socialización nos refieren que hasta los 9 años se le dificultó la relación con otras personas que no fueran sus familiares. Incluso en la escuela permanecía aislado, casi siempre se sentaba solo. Después sus mismos compañeros lo empezaron a incorporar en los juegos, el maestro de grupo lo motivo más para su participación en las actividades escolares. Actualmente se encuentra más activo, se relaciona con todos, juega y participa en todas las actividades. Esto ha permitido generar más independencia a E.E.H. a trasladarse a lugares cercanos a su domicilio

Situación Actual

Se le aplicó evaluación psicológica:

WISC- RM

FIGURA HUMANA

TEST DE LA FAMILIA

BENDER

Con los siguientes resultados

Aspecto Intelectual: Los resultados de Eduardo en la Escala de Inteligencia WISC-RM lo ubican como un CI de 70 que corresponde a limítrofe siendo la escala de ejecución con un CI de 87, y menos favorecida con una escala normal la verbal con un CI de 58. De acuerdo al análisis de la evaluación el alumno presenta:

Un conocimiento limitado de hechos, pero buena capacidad para utilizar este conocimiento para realizar juicios apropiados.

Su capacidad de razonamiento es adecuada en situaciones sociales, pero no en aquellas que implican números.

Su atención se encuentra mejor desarrollada que la concentración.

Sus niveles perceptuales y de organización están poco desarrolladas, únicamente puede memorizar y retener a corto plazo cantidades pequeñas de información (percepción auditiva), presenta atención a detalles y cierre perceptual solamente en figuras simples (percepción visual), por lo que el alumno presenta mejor habilidad a un estímulo visual que aún auditivo. Puede seguir instrucciones sencillas y requiere de mayor tiempo para realizar tareas de rutina.

Presenta dificultad para interpretar figura y fondo.

Aspecto emocional.- Mediante las valoraciones el alumno proyecta una falta de integración en la familia al no sentirse como parte de ésta. Manifestando un actitud regresiva a una edad más temprana en la que se sentía más protegido y querido, actualmente se identifica más con la figura paterna siendo la más importante para él y presenta un actitud hostil hacia el hermano mayor y de acuerdo a esta dinámica familiar como un factor para que el alumno manifiesta a nivel personal, ansiedad, impulsividad, control interno pobre, concepto de sí mismo

En el aspecto visomotor presenta un nivel de desarrollo de 8 años a 8 años 5 meses, 3 años 1 mes por debajo de su edad actual, teniendo cuatro errores significativos y que pueden sugerir un posible daño neurológico afectando su madurez.

En el aspecto de desarrollo psicomotor identifica las partes gruesas de su cuerpo y algunas funciones de ellas por ejemplo las manos, las piernas, la cabeza, sus sentidos. Se le dificulta reconocer noción temporal en relación a la ubicación y nombres de los días, meses y año. Logra ordenar una historia pequeña con láminas en orden cronológico pero con previo relato de la historia, también puede hacer un relato con sus propias palabras y en ocasiones lo relaciona con algo que le sucedió a él o algún familiar.

Tiene en proceso la noción de derecha e izquierda en relación a las partes de su cuerpo y en la ubicación de objetos respecto a él.

En relación al manejo de lápiz –papel ubica la direccionalidad de la lecto-escritura.

Aspecto comunicativo-lingüístico, no presenta problemas de articulación, su voz tiene buen tono y ritmo así como volumen.

Su nivel de comprensión verbal también es concreto y su vocabulario muy básico. Se le dificulta recurrir a la descripción de personas, objetos, o lugares que no tengan relación con situaciones cotidianas. También presenta dificultad para expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura ha escuchado sin confirmar ni verificar la información del contenido del mismo. Puede utilizar y comprender estructuras sintácticas al nivel de oración directa, pero se le dificulta la comprensión y

expresión de oraciones compuestas. Esta en proceso la identificación del tema, la idea principal, y algunas relaciones causales entre eventos en historias sencillas. Sus narraciones y descripciones de historias, cuentos o actividades cotidianas son breves y con poco vocabulario. Se le dificulta producir textos de manera escrita, ya que se encuentra en el proceso de reconocer características de las palabras.

Su adaptación e inserción social.

De acuerdo con las observaciones en clase, la entrevista a la madre y la entrevista a la maestra de grupo, puede decirse que Eduardo esta integrado socialmente con sus compañeros. Se reconoce el avance importante del menor en la escuela ya que se pone a platicar con los maestros y jugar con sus compañeros, aún cuando busca a los más pequeños o a los de sus grupos, ya que de ser un niño muy aislado y miedoso, actualmente se muestra con interés para jugar y conversar.

En el aula busca la ayuda de sus compañeros y de la propia maestra pero lo mas frecuente es para platicar por lo que se distrae con mucha facilidad.

Por las observaciones en el grupo y por comentarios de la maestra de grupo, Eduardo puede seguir las reglas de trabajo y disciplina del salón.

Nivel de competencia curricular.

Su nivel de competencia curricular en relación al 3° grado se encuentra por debajo del nivel promedio del grupo, tomando en cuenta la prueba pedagógica de diagnóstico cuyos resultados en las áreas de español y matemáticas son los siguientes:

Español: en lengua hablada maneja un vocabulario escaso por lo que su desarrollo se encuentra limitado para la pronunciación y fluidez al expresar una idea, narrar un acontecimiento o la descripción de alguna lámina o de alguna actividad cotidiana. Su lectura es a base de silabeo y muy pausado dificultándose a reconocer silabas trabadas o compuestas (pr.gl,tr) así mismo confunde la d con la b , la p con la q en relación a su lateralidad y pronunciación, en ocasiones su lectura se guía a través de imágenes ,dibujos o de alguna letras que ya tenga como referencia sin llegar a un rescate de alguna idea principal del texto. Su escritura es silábica alfabética (manifiesta la coexistencia de las concepciones silábica y alfabética por ejemplo pelota la escribe d o t a en donde a la **d** la lee como pe, la **o** como lo, y **ta** como ta), por lo que esta en proceso de dar correspondencia entre sonido y letras. Aún le falla la segmentación entre palabras.

En la descripción de objetos, personas, lugares en ilustración solo se centra en aspectos generales dejando a un lado los detalles de las figuras. (Su atención hacia la actividad es corta, se distrae con facilidad). También se le dificulta recordar actividades que se trabajaron con anterioridad. Sin embargo relata acontecimientos propios, de su familia o de su propia comunidad aunque la mayoría de las veces es muy fantasioso.

En el grupo intenta respetar turno para participar en la actividad, a veces quiere ser el líder del grupo. Pide que se le aclare lo que no entiende.

En matemáticas, el contenido de los números, sus relaciones y sus operaciones se le dificultad realizar conteo mayor a 30 haciendo la relación número cantidad.

Puede agrupar y desagrupar cantidades en poco y mucho, aún no entiende los conceptos de unidades y decenas así como el antecesor y sucesor de un número. La suma y la resta no las identifica como operaciones que le pueden ayudar a llegar a la solución de problemas, sin embargo si se le relaciona con venta de productos puede dar cambio hasta de 50 pesos.

Asimismo la ubicación de los números en cuanto valor posicional se le dificulta. Esta en el proceso de entender los términos antes y después, ayer , hoy y mañana, mañana, tarde y noche asociados con actividades cotidianas.

Identifica y traza algunas figuras geométricas sencillas como cuadrado, círculo, triángulo.

En conocimiento del medio. Reconoce parte de su cuerpo y de algunas funciones, así como su sexo (genero). Identifica a los animales y plantas como seres vivos.

Puede clasificar alimentos en chatarra o que sirven para nutrir el cuerpo. Identifica situaciones ambientales que lo pueden enfermar y algunas medidas de seguridad como ir al médico, abrigarse.

Reconoce algunos transportes públicos (el metro, trolebús, microbuses, taxis) y vías de comunicación como el teléfono y la televisión (porque dan noticias)

Se le dificulta relacionar algunos hechos con diferentes etapas de su infancia por ejemplo cuando era bebé, o cuando ingreso a la escuela)

Le gusta asistir a la clase de deporte, aún cuando se le dificulta brincar con uno y ambos pies, tomar la pelota con precisión (cacharla) sin embargo le gusta jugar fútbol y trata de organizar a sus compañeros, por lo regular le gusta estar de portero.

Asimismo le gusta participar en actividades extraescolares recreativas y culturales de la escuela.

Estilo de aprendizaje. Las actividades que se realizan en el aula generalmente se organizan de manera individual, aunque se da cierta libertad a los alumnos para interactuar. A Eduardo le gusta trabajar con sus compañeros de preferencia con los que están cerca de él. Los materiales más comunes son los libros de texto, cuaderno del alumno y fotocopia de las actividades para iluminar, recortar y pegar. El prefiere las actividades sencillas del libro, sobre todo en matemáticas; también le gustan las actividades que se realizan relatos o lecturas de historias y las actividades de tipo manual, aunque no es muy diestro en ellas.

Regularmente requiere de constante motivación y tiempo para realizarlas y algunas tareas son copia de las de sus compañeros. En la mayoría de las actividades requiere de orientación y el constantemente la solicita.

Su actitud hacia el trabajo es positiva, sigue instrucciones y trata de concentrarse en la actividad pero esto le cuesta mucho trabajo. También se le reconoce como un alumno que asiste con regularidad a la escuela que trae tareas.

Es importante mencionar que el grupo se compone de 22 alumnos, la iluminación del salón es adecuada, el lugar donde se sienta Eduardo es frente a la maestra de grupo.

Contexto escolar se cuenta no solo con el apoyo y colaboración de la maestra de grupo, sino con toda la comunidad educativa para trabajar conjuntamente con el equipo de USAER para ayudar a Eduardo en sus necesidades educativas especiales.

Contexto familiar. Eduardo pertenece a una familia integrada y aparentemente funcional, por lo que durante la entrevista inicial se comprometieron apoyar al menor en cuanto a sus tareas, materiales, y motivación constante a sus logros.

3.3 Determinación de las necesidades educativas especiales

Una vez obtenido los resultados del informe psicopedagógico la siguiente tarea que tiene el maestro de apoyo en colaboración con el equipo interdisciplinario es analizar la información para ir determinando las necesidades educativas especiales del alumno.

El análisis de la información obtenida del alumno y el contexto debe servir para determinar en que medida el contexto educativo se ajusta y responde a las características particulares del alumno, para orientar hacia el tipo de modificaciones a realizar para mejorar sus condiciones de enseñanza- aprendizaje.

Al analizar la información se obtienen datos ordenados en dos bloques:

- a) Alumno: capacidades básicas, competencias curriculares en relación al grupo, estilo de aprendizaje.
- b) Entorno : aspectos que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza aprendizaje..

¿Pero qué entendemos por necesidades educativas especiales?

“Un alumno tiene necesidades educativas especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada), y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo” (Blanco, 1994).

En la práctica, esas dificultades mayores que el resto de los alumnos se asocian de forma casi generalizada a deficiencias o carencias. Por lo que es necesaria la siguiente aclaración:

“No todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza y su origen puede atribuirse a diversas causas, relacionadas fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales, asociadas bien a una

sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, o bien a una discapacidad psíquica, sensorial, motora o a trastornos graves de la conducta” (MEC, 1989).

Por esta razón hablamos de necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de déficit sensorial, motor, trastornos del comportamiento, trastornos severos del desarrollo, condiciones de sobredotación intelectual, situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Las necesidades educativas especiales de los alumnos, no son estables y no siempre son permanentes, ya que pueden ir agravando, o por lo contrario, paliarse y extinguirse.

En cuanto a la formulación de la n.e.e no hay receta ha seguir, estas se vienen enunciando en términos de objetivos educativos, de déficit, de necesidad y de sugerencia.

Las necesidades educativas especiales representan la exigencia de ajustar las demandas del currículo para que todo niño (con discapacidad o sin discapacidad), pueda responder a los objetivos curriculares con éxito.

La tarea de determinar las necesidades educativas especiales del alumno, es por tanto, la finalidad última de todo el proceso de evaluación considerado hasta ahora. Puede considerarse la síntesis definitiva de los resultados de la evaluación y el punto de partida imprescindible para la toma de decisiones sobre las respuestas necesarias. Una vez determinadas las necesidades educativas especiales, se está en disposición, de proponer una serie de ajuste o modificaciones.

Regresando al ejemplo del Informe psicopedagógico.

Las necesidades educativas especiales de E:E:H. , son la siguientes:

La motricidad gruesa y fina de E.E.H. se perfilan en un proceso de desarrollo a niveles apropiados. Ha superado sus problemas para socializarse, su comunicación es funcional, aún cuando en ciertas ocasiones pierde la coherencia lineal y global de una conversación.

Establece relaciones entre conceptos simples. Su actitud hacia el trabajo es positiva y participa aún cuando es falto de concentración y atención, por lo cual le cuesta

trabajo memorizar conceptos a corto y largo plazo.

En el plano cognoscitivo, muestra dificultades para lograr el pensamiento abstracto, lo cual se le dificulta establecer relaciones entre eventos y secuencias temporales complejas.

En relación a su grupo y a los contenidos de su grado, están por debajo del nivel global. Su escritura es conceptualizada como silábica con relación fonética de algunas sílabas, es por tanto que su lectura es balbucear sílabas que reconoce.

En matemáticas es capaz de realizar la comparación número cantidad hasta el número 16, pero siempre apoyándose de materiales concretos.

Reconoce operaciones básicas como la suma y resta, pero no su aplicación ni su procedimiento de resolución.

Por todo lo anterior es necesario realizar una propuesta curricular individual (más adelante se detallará) a E. E. H. para apoyar sus necesidades educativas especiales.

CAPITULO 4. PLAN Y PROGRAMAS 1993.

La elaboración de los programas de estudio para las diferentes unidades didácticas que conforman el plan de estudios de una institución educativa, es una de las tareas más importantes de la docencia. Esta tarea permite concretar las diversas concepciones teóricas e ideológicas que sobre el acto educativo sustentan las personas que integran la institución. Debe ser realizada por los docentes responsables de cada unidad de enseñanza, ya que el programa es la herramienta fundamental del trabajo que realiza el docente y está íntimamente relacionado con los problemas de finalidad (consciente e inconsciente) y con la intencionalidad que caracteriza a la práctica docente. La elaboración de los programas de estudio proporciona una visión más profunda de la problemática que se confronta en el proceso enseñanza-aprendizaje de su curso específico. (Margarita Pansza, 1986).

En este caso específico nos referimos al Plan y Programa de estudio de la escuela primaria y comenzaremos por mencionar algunos antecedentes acerca de su elaboración.

El plan y programa de educación primaria ha sido elaborado por la Secretaría de Educación Pública, el uso de las facultades que le confiere la ley, en su preparación han sido tomadas en cuenta las sugerencias y observaciones recibidas a lo largo de un extenso proceso de consulta, en el cual participaron maestros, especialistas en educación y científicos, así como representantes de agrupaciones de padres de familia y de distintas organizaciones sociales, entre las cuales destaca la propia organización sindical de los maestros.

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El programa para la modernización educativa 1989-1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

A partir de esta formulación, la Secretaría de Educación Pública inició la evaluación

de planes y programas, y de los libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles con el objeto de probar su pertinencia y su viabilidad.

En 1991, el consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El productivo debate que se desarrolló en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de esos procesos de elaboración y discusión, se fue creando un consenso en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y, habilidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los contenidos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y geografía de nuestro país. Entre las formulaciones que contribuyeron a formar los criterios para la reforma de contenidos se encuentran las del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación presentadas a fines de 1991 y ratificadas en su congreso de febrero de 1992.

En mayo de 1992, al suscribirse el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, La Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en el acuerdo.

Las actividades se orientaron en dos direcciones:

- 1.- Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En ese sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de la reforma integral. Con tal propósito se distribuyeron las Guías para el maestro de enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año

lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y los libros de texto vigentes, prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas referidas al uso de la lectura y la escritura, a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en los que residen los niños.

Con el mismo propósito, se restableció la enseñanza sistemática de la historia de México en los últimos tres grados de la enseñanza primaria y se editaron los textos correspondientes.

Estas acciones, integradas en el programa emergente de reformulación de contenidos y materiales educativos, fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio, destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

2.- Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para la aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la realización de una consulta referida al contenido deseable de planes y programas, en la que recogieron y procesaron más de diez mil recomendaciones específicas. En otoño de 1992, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas en educación, elaboraron propuestas programáticas detalladas. Es de señalar que en esta tarea se contó con el concurso de maestros frente a grupo de diversos estados de la República. Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una serie de libros de texto gratuitos y de definieron los contenidos de la guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros, necesarios para apoyar la aplicación del nuevo plan en su primera etapa.

Pese a la importancia que reviste para el docente participar en la elaboración de sus programas, la posibilidad de participar en este trabajo no siempre se le presenta en su realidad cotidiana. En muchas ocasiones trabaja con programas que son hechos, Por departamentos de planeación que determinan a que es lo que debe enseñar y

por ello se convierten en ejecutor de un programa cuyo cumplimiento es vigilado por toda una estructura de supervisión (Pansza, 1986).

A través de la historia de la educación, se le ha asignado a la práctica docente un papel preponderante en el proceso aprendizaje del niño. Se ha cuestionado la manera de cómo el maestro propicia que el alumno acceda a los diversos contenidos que se pretende adquiriera en la escuela. En esta concepción el papel del maestro es el de dirigir el aprendizaje del alumno, al que concibe pasivamente en el proceso de adquisición del conocimiento, asume que el niño aprende al escuchar por simples mecanismos de recepción lo que el maestro enseña. Tradicionalmente la escuela ha concedido al alumno como un ser pasivo, cuyo rol es el de recibir las enseñanzas que el maestro transmite de forma verbal y que debe demostrar haber aprendido mediante la repetición exacta de lo dicho por el maestro.

Esta posición tradicionalista subsiste todavía, aún cuando han irrumpido en el ámbito educativo propuestas que enfatizan la actividad del sujeto para favorecer su propio aprendizaje. En este sentido cabe preguntarse la noción que tiene los maestros sobre las teorías que sustentan la Modernización Educativa, es decir el plan y programa, ya que de ello depende la posición que asuman en el aula frente al proceso de enseñanza aprendizaje.

En la mayoría de las sociedades contemporáneas se han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden y tienen interés por aprender y lo que presenta la institución escolar. La búsqueda de solución a los problemas mencionados es lo que suele subyacer a la utilización de conceptos y teorías psicológicas en los procesos de las reformas educativas.

El plan y programa 1993 se sustenta en teorías constructivistas. La concepción constructivista es en este momento un campo para reflexionar y una estrategia para actuar. Es conveniente no asumir la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje como una especie de solución a todos sus males, sino como un instrumento de reflexión y acción (Antología, 2000).

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje esta integrada por varias teorías (Piaget, Vigotsky, Ausbel), éstas poseen más elementos en común que diferencias y se insertan en un esquema coherente de conjunto.

La perspectiva constructivista consiste, pues en aceptar lo común y lo propio de cada una de las teorías antes mencionadas y a partir de ellas formular una nueva.

“Constructivismo es la construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de los aspectos cognitivos y sociales. Según esta posición, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano” (Coll, 1990).

Cuando se habla de constructivismo se deben propiciar tres puntos:

¿Quién construye?

¿Qué se construye?

¿Cómo se construye?

Para aclarar, tendríamos que decir, quién construye es el alumno, es él quién elabora sus conocimientos y nadie lo puede hacer por él (este es uno de los principios básicos de la concepción constructivista).

La actividad constructivista del alumno se da cuando éste manipula, descubre, inventa, explora, pero no solo en esos momentos construye, es activo también cuando escucha, lee, recibe explicaciones, etcétera; aunque es evidente que determinadas situaciones favorecen más o menos la actividad constructivista. Lo que construye son saberes ya preexistentes que es lo específico de la situación escolar.

Cuando el alumno y el profesor llegan a la escuela se encuentran con que tienen que construir unos conocimientos que ya están contruidos y que están más o menos aceptados como saberes y formas culturales a nivel social. Ejemplo: el alumno al ingresar a la escuela tiene que aprender a leer y escribir, aunque es obvio que la lengua escrita ya está construida desde antes de que éste se inicie en el aprendizaje. También tiene que construir conceptos como el tiempo histórico, pero es evidente que estos conceptos forman parte de nuestro acervo cultural.

Como se construye; el conjunto de información que le llega al alumno, de toda una serie de fuentes diferentes, las selecciona, las organiza de una manera determinada

y establece relaciones entre ellas. Esto quiere decir que construye un modelo o una representación de ese contenido, es decir, aprender un contenido es atribuirle un significado, en este proceso de elaboración de los conocimientos, los factores que juegan un papel absolutamente decisivo son los conocimientos previos, porque son los que el alumno se acerca al nuevo contenido de aprendizaje. Todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior (éste es otro principio básico del constructivismo).

En una perspectiva constructivista el profesor ya no es un transmisor, es un guía, un orientador muy especial, porque lo que tiene que hacer es intentar encausar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo.

La tarea del profesor es organizar los procesos de construcción del alumno hacia lo que significan y representan los contenidos escolares.

Con la difusión de los lineamientos académicos para los seis grados de la educación primaria, la Secretaría pone a disposición de los maestros la información que les permita tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no sólo de los que responden al grado en el cual enseñan. De esta manera podrán establecer una mejor articulación de su trabajo docente con los conocimientos previos de los niños y con los que aprenderán en los grados más avanzados.

Por lo tanto el plan y programa de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños. Y cumple una función insustituible como medio par organizar la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo en las escuelas en todo el país. Sin embargo, no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados apreciables, si no está articulada con una política general, que desde distintos ángulos contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria. La estrategia del gobierno federal parte de este principio y, en consecuencia, se propone que la reformulación de planes y programas de estudio se aparte de un programa integral que incluye como acciones fundamentales:

- La renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos adoptando un procedimiento que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados de todo el país.
- El apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y mejoramiento profesional.
- La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar.
- La federalización, que traslada la dirección y operación de las escuelas primarias a la autoridad estatal, bajo normatividad nacional.

El compromiso de ofrecer una educación básica de calidad con equidad a todos los niños e impulsar el proceso de integración educativa de menores con necesidades educativas especiales, se inscribe en el respeto y la atención a la diversidad prescrito en la Ley General de Educación y se orienta a brindar estrategias educativas diversificadas que respondan a las necesidades expectativas e intereses de todos los alumnos.

Definir y organizar, una educación que logre el propósito de dar respuesta a la diferencia, requiere que se consideren diversos factores, así como la participación decidida de todos los agentes involucrados, entre los que destacan los docentes, pilares de este proceso.

Una enseñanza de calidad parte del reconocimiento a la diversidad y el respeto de la individualidad de alumnos. Para llevarse a la práctica este principio pedagógico, requiere de los esfuerzos y recursos de la educación regular y especial.

En el marco de las reformas que en materia de política educativa nacional, se han implementado a raíz de la modificación al Artículo Tercero Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, cobra especial importancia lo establecido en el artículo 41 de esta última, en el cual dispone que los alumnos con algún signo de discapacidad accedan al currículo básico en las escuela de

preescolar, primaria y secundaria o en los centros de educación especial, a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Por tal razón se hace necesario revisar el plan y programas que se pone en práctica en la educación primaria.

En concordancia con este propósito se propone realizar ajustes a los contenidos del plan y programas que respondan por una parte, a las características y necesidades físicas, psicológicas y pedagógicas de todos los alumnos, y por la otra, a las diferentes formas y estilos de aprender de los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial.

Al proponer esta revisión, se está partiendo de la premisa de que todos los alumnos son únicos y, en consecuencia, diferentes y que tienen el derecho y la capacidad de aprender, por lo que, corresponde al docente encontrar estrategias educativas diversificadas para dar respuesta a esa diferencia. Por su parte la escuela procurará responder a las necesidades educativas, de cada educando a partir de sus potencialidades, intereses y estilos de aprendizaje. Para ello se requiere como ya se mencionó una detallada revisión de los contenidos curriculares puesto que es la interacción currícula-alumno donde se encuentra la clave de las posibilidades educativas de cualquier alumno. Flexibilizar los contenidos curriculares propiciará que alumnos con necesidades educativas especiales participen de una programación regular y reciban los apoyos específicos que sus necesidades educativas requieran.

Es importante que se revise el plan y programas flexibilizando los contenidos curriculares, sin coartar la iniciativa y creatividad de los profesores en su quehacer docente, pero que puedan apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje, no solo de los alumnos integrados, sino de todo su grupo, con el fin de alcanzar una educación de calidad.

Un proceso educativo de calidad desarrolla en el alumno, conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales en los diversos campos del saber, que le permite una eficiente y funcional socialización, un análisis crítico de su entorno y la capacidad de resolución de problemas de la vida diaria.

Una referencia obligada para todo docente en la revisión de contenidos curriculares es el análisis crítico de la estructura del plan y programas, ya que en ellos se manifiestan principios y valores fundamentales que permitirán encausar diversas prácticas pedagógicas.

El plan y programas constituyen la directriz más importante. Ya que desde el punto de vista pedagógico, orienta las actividades escolares en la escuela primaria, en ellos se plantean y precisan los aspectos del desarrollo personal que deben de promoverse y los aprendizajes básicos que han de lograrse en los alumnos.

Los contenidos curriculares, con su plan y programas de estudios por asignatura y grado, es punto de referencia obligado para la atención educativa de niños con necesidades educativas especiales. Es el marco principal con que cuenta la escuela para ofrecer respuestas adecuadas a las múltiples y diversas necesidades que presentan los alumnos y que, a la vez, será adoptado o modificado en sus elementos a partir de las diferencias individuales y características que presentan los alumnos.

Los elementos del plan y programas son:

- Objetivos o propósitos
- Contenidos
- Metodología
- Evaluación.

Los objetivos: el carácter intencional de la educación se traduce en objetivos o propósitos educativos que la van concretando, son los resultados a los que hay que llegar. Se refiere a capacidades que se pretenden desarrollar y conocimientos que se deben adquirir. Se constituye en un guía tanto para el docente como para el alumno.

Los contenidos: Dan cuenta del conocimiento que se pretende adquirir, hacen referencia a diversos contextos socioculturales y permite organizar el aprendizaje de menor a mayor complejidad.

Implícitos en los contenidos se identifican:

- ✓ Hechos , conceptos y principios
- ✓ Procedimientos

✓ Valores , actitudes y normas

Es aquí donde se complementan cada una de las teorías que sustentan los planes y programas.

Así tenemos que su idea central de Piaget es que el desarrollo intelectual constituye un proceso adaptativo. Demostró que la adquisición de los conocimientos se efectúa según dos procesos complementarios: la acomodación y la asimilación. Consideró que el problema del conocimiento había que estudiarlo, desde cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento. Esta construcción la relaciona el alumno, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea; la construcción la realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad.

Por su parte Vigotsky 1979, considera que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognitivo del alumno (se ha comprobado cómo el alumno aprende eficazmente cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros). Así su propuesta se fundamenta en la creación de una zona de desarrollo próximo con los alumnos, para determinados dominios del conocimiento.

Y Ausubel, su aportación fundamental ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende. Dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno.

Para el mismo autor aprender es sinónimo de comprender, por ello, lo que se comprende será lo que se aprenderá y recordará mejor por que se quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos.

La metodología: es la forma de presentar los contenidos para optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos; implica la recreación de las condiciones necesarias para que sean ellos los protagonistas de su proceso de aprendizaje. La metodología incluye procesos didácticos, estrategias y actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, formas de organización grupal y recursos.

La evaluación: Se plantea como un proceso permanente que retroalimenta y orienta la programación del trabajo educativo en función de los logros de los educandos. Es el proceso a partir del cual se ubican y precisan los conocimientos, habilidades y destrezas que los alumnos han logrado adquirir de acuerdo con los propósitos escolares.

Por otro lado, López Melero 1992, argumenta que para que el currículo tome en cuenta a los niños cognoscitivamente diferentes, debe regirse al menos, por los principios siguientes:

El principio de flexibilidad: Es decir, los contenidos deben ser moldeables con el fin de dar respuesta a las características individuales de los alumnos. Este principio parte del reconocimiento de que cada niño logra su propio grado de abstracción de conocimientos y que, de acuerdo con factores diversos, cada uno aprenderá a un ritmo particular en función a sus necesidades, intereses y estilos personales de aprendizaje, a los cuales el currículo deberá responder.

El principio de trabajo simultáneo, cooperativo, participativo: Se expresa con éste, la importancia de la incorporación de todos a un currículo común y a la obsolescencia de currículos paralelos. Hace también referencia a la indiscriminada posibilidad de participación de niños diferentes en el desarrollo, de actividades y experiencias sobre temas en concreto, independientemente de que se reconocen diferencias en la intensidad y grado de abstracción.

Desde esta perspectiva, la revisión de contenidos curriculares es necesaria, para que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan acceso a ellos mediante ajustes de tiempo, secuencias, priorización de propósitos, así como adaptaciones en la metodología y evaluación.

Por mucho tiempo la educación especial cumplió un papel clínico- médico orientado más a la rehabilitación que a tareas prioritariamente educativas. Es por ello que se privilegió un currículo paralelo que deba un énfasis especial a tareas de tipo manual y de adiestramiento. Durante décadas se asimilaron los recursos disponibles a programas para ciegos, sordos, paráliticos cerebrales etcétera, que subrayaron más las limitaciones de los menores relacionadas con sus diferencias físicas y, con ello,

la generación de propuestas de creciente segregación. El enfoque se centraba en un currículo instrumental con énfasis más en la ejercitación motora fina y gruesa y en el aprendizaje de trabajos sencillos y repetitivos, que en el terreno de los contenidos escolares que marca el plan y programa de educación primaria. Los valores más representativos eran la obediencia, la docilidad en el aula, la puntualidad y la buena presentación con el propósito de que los alumnos desarrollaran conductas sociales protocolarias y adquirieran habilidades que les permitieran incorporarse, en el mejor de los casos, a la vida productiva con un mínimo sueldo.

Este programa especial, en palabras de Guerrero López (1998), se califica como "caritativo", paralelo al de la primaria, con propósitos más modestos y en periodos más largos de tiempo. Ha sido como se diseñara u currículo polarizado, es decir un currículo para niños poco capaces: el de educación especial, y un currículo para niños capaces: el de la educación regular. En este orden de ideas, las prácticas curriculares en educación regular han sido limitadas porque tienden a descalificar a los alumnos con discapacidad y a desestimar sus capacidades cognoscitivas. Por otro lado, cuando educación regular ha centrado su quehacer en una labor propiamente educativa, ha dejado de lado el diseño y desarrollo, de estrategias didácticas que den respuesta a la diferencia en un contexto de igualdad (PNUD/UNESCO, 1990).

La revisión de contenidos curriculares en el marco de la política y estrategia de integración escolar, pretende la erradicación de esas viejas concepciones y prácticas segregacionistas que atentan contra el desarrollo y las oportunidades de la población con necesidades educativas especiales.

Para ello, se propone como sustento, los planes y programas y se vaya más allá de los contenidos para propiciar procesos educativos y se sugieran intervenciones pedagógicas que permitan ajustes pertinentes a las necesidades educativas especiales de los alumnos, para que respondan a las exigencias de la vida diaria.

4.1 Necesidades básicas de aprendizaje

Cada persona, niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problema), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo , mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo (PUND/UNESCO,1990),

La noción de necesidades básicas de aprendizaje (y el llamado aun empeño mundial para la satisfacción a través de una educación básica para todos) fue el eje y la idea fundamental de la conferencia Mundial sobre la educación para todos. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.

La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez , la responsabilidad de enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás de defender la causa de la justicia social, de proteger el ambiente y de ser tolerantes con los sistemas sociales políticos y religiosos que difieren de los propios velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar para la paz y la solidaridad,

La institución por excelencia de la educación formal es la escuela; En ella se concentran los problemas de finalidad, autoridad, interacción y currículo que constituyen la problemática básica del docente y en los cuales se refleja la sociedad entera. La escuela constituye lo que llamamos un aparato ideológico especializado, ya que su función está relacionada con la transmisión, conservación, y promoción de la cultura, lo cuál favorece nuestra integración en una sociedad determinada. “Para educar es necesario un aparato cultural, a través del cual la

generación anterior transmite a la generación de los jóvenes toda la experiencia del pasado, les hace adquirir sus inclinaciones y sus hábitos (incluso los físicos y técnicos que se adquieren con la repetición) y transmite enriquecido el patrimonio del pasado (Pansza, 1998).

Esta transmisión de contenidos, donde está implícito lo ideológico, se realiza principalmente a través de la escuela, órgano que, hasta fechas recientes, no había sido cuestionado, pese a ser depositaria de una serie de mitos tales como la neutralidad, tanto de la ciencia, como de la acción educativa, y de la igualdad de oportunidades.

Hasta hace relativamente poco tiempo, cuando se presentaba problemas en la escuela, relativos a la calidad de la enseñanza. El aprovechamiento escolar, a la disciplina, etcétera, se centraba en el análisis de éstos, en las conductas individuales que el profesor o el alumno sumieran, sin cuestionar la forma en que la escuela misma, con sus normas, su aislamiento respecto a la sociedad global, los requisitos que impone al cuestionamiento de los contenidos y los programas, contribuye a acentuar una problemática que en algunos casos supera incluso los límites de la escuela o sea, desconociéndose en esta problemática la forma como la institución misma determina o influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El proceso educativo de enseñanza – aprendizaje se concreta en la relación pedagógica del aula: alumno y docente, en situaciones de interacción, se proponen aprender o enseñar, pero ¿Qué es lo que verdaderamente aprenden y enseñan unos y otros?. A través de planes de estudio y programas establecidos, la escuela determina los aprendizajes que el alumno está obligado a adquirir o sea, el saber seleccionado por cuerpos académicos, programadores y profesores, pero hay otros contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio, también se pueden promover como aprendizajes dentro de las aulas: se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas principalmente en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Lo que necesitan los que van a incidir en la educación de los alumnos con mayores dificultades para aprender es saber que contenidos escolares son adecuados y

prioritarios para ese alumnado, cómo enfrentarse a la tarea de enseñárselos, que materiales son los más adecuados o que tipo de apoyo precisan.

En términos generales, el docente se considera a sí mismo como un transmisor de conocimientos y su preocupación fundamental está dirigida a disponer de los contenidos teóricos de su disciplina y de un instrumental que le ayude a cumplir con su función.

Los contenidos son elementos curriculares que requieren el dominio por parte del docente, de tal forma que se tenga claro el proceso de aprendizaje que implica, para propiciar su construcción a través de situaciones didácticas. Esto es lo que nos permite ir y venir dentro del currículo, observando participativamente como los niños se enfrentan a dichas situaciones y, en su caso, proponer los apoyos que necesiten. Es importante considerar que los contenidos básicos de aprendizaje que se aborden dentro del aula, no sólo deberán favorecer a los alumnos regulares sino que también los alumnos con necesidades educativas especiales.

Se debe de reaccionar que el grupo de alumnos es heterogéneo, y que los contenidos básicos determinados en los planes y programas deben ajustarse en función de las necesidades básicas de los alumnos, para que el niño pueda interactuar con los contenidos que se presentan al nivel en que él es capaz.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posibles y promover aprendizajes significativos, así como las capacidades creativas en los alumnos. Ya que por lo general son catalogados como personas que tienen posibilidades limitadas para prender, que sólo lo pueden hacer si cuentan con una atención educativa especializada y que sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.

Sus potencialidades, intereses, expectativas y capacidades creativas, son poco valoradas, ignorando las consecuencias que para su desarrollo intelectual, emocional y social pueden traer las actitudes de rechazo, segregación y etiquetaje que a veces los docentes manifiestan con respecto a esos alumnos.

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales de la escuela

regular puede constituirse una alternativa de trabajo pedagógico que promueva cambios importantes en las formas de organización de las escuelas que permitan reforzar la labor de los docentes y el aprendizaje del alumnado, beneficiando el desarrollo de los alumnos integrados. Es indispensable que se planifiquen las acciones de enseñanza, desarrollando ajustes a los contenidos básicos de aprendizaje, diseñando estrategias y actividades didácticas. Este es el camino para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades básicas de aprendizaje utilizado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, va más allá de las diferentes y posibles interpretaciones del mismo, su valor principal consiste en focalizar la atención en los resultados de aprendizajes que respondan a requerimientos sociales. Dicho en otros términos, este concepto nos retrae al objetivo de lograr aprendizajes socialmente significativos.

4.2 Aprendizaje significativo.

Aunque el término de aprendizaje significativo se trata de un término de popularidad reciente, su origen hay que situarlo bastantes años atrás, cuando Ausbel (1968), lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para este autor, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender, el nuevo contenido y lo que ya se sabe, lo que se encuentra en la estructura cognitiva de la persona que aprende y sus conocimientos previos.

Aprender significativamente quiere decir, poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje, dicha atribución solo puede estructurarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimientos pertinentes para la situación de que se trate. Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre una revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos, con lo que se asegura la funcionalidad y la memorización comprensiva de los

contenidos aprendidos significativamente.

Coll 1988, considera importante el aprendizaje significativo como elemento clave de la educación escolar. Ya que el docente puede organizar los procedimientos de su enseñanza para propiciar, en sus alumnos, un aprendizaje significativo. Puede adoptar la teoría constructivista para que el aprendizaje significativo se manifieste mediante la construcción de conocimientos de acuerdo al nivel del aprendizaje de cada alumno.

El aprendizaje significativo está en función del grado de significatividad que le asigna el niño a las actividades de aprendizaje. Es decir, el docente verá al alumno como un “verdadero agente y responsable último de su propio proceso de aprendizaje” (Castorina, 1996).

Se puede decir que el niño va formando sus estructuras resolviendo situaciones de conflicto cognoscitivo que a la vez pueden producirse entre los esquemas de acción. Así el docente se irá dando cuenta que “un concepto no significa exactamente lo mismo para el profesor que lo ha enseñado, que para el alumno que lo ha aprendido” (Coll, 1988).

Se debe tomar en cuenta la construcción que realiza el niño cuando aprende, no es el vaciar una información en ellos como si fueran vasos receptivos. Muchos niños se ven enfrentados a una situación a la cual no consiguen relacionarla con nada de lo que ya saben.

El aprendizaje de los niños viene a ser producto de la memorización de información descontextualizada. La distinción entre el aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico o repetitivo está en que éste último, no implica el establecimiento de relaciones con la estructura cognoscitiva. Es decir, no modifica la estructura cognoscitiva del alumno que aprende, solo añade elementos que se olvidarán.

Nuestra intervención como docentes debe ir encaminada a partir de los conocimientos que el sujeto posee, replantear la secuencia en la presentación de problemas, generar conflictos y maximizar el desarrollo del niño. Centrarnos en el proceso del conocimiento del niño y considerar los errores que se presenten como válidos. Los errores son indicadores de un avance cognoscitivo.

El aprendizaje por descubrimiento es cuando el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones o conceptos que asimila posteriormente. Esto no se refiere a cómo el nuevo conocimiento se inscribe en la estructura cognoscitiva del alumno, sino el proceso que sigue el alumno para realizar el aprendizaje. De esta forma, el aprendizaje significativo se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo con los conocimientos previos. La segunda es dotando de significado propio a los contenidos que asimila.

Por lo tanto se debe suponer que los contenidos, las tareas, las actividades de aprendizaje, los objetivos de evaluación, y aún, las intervenciones del alumno deben ser valoradas a un grado de adecuación que permita el cumplimiento del programa propuesto. Esto a través de un aprendizaje significativo que es adquirido mediante el aprendizaje por recepción significativa. Esta recepción se da a través del lenguaje, de la interacción activa del sujeto con el objeto. Desde esta perspectiva, la tarea del docente es ir encajando los contenidos nuevos en la estructura cognoscitiva previa del alumno y evitar, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo.

En base a los conceptos que se han venido manejando, se pretende sensibilizar al docente para que logre situar al alumno como el centro del proceso educativo en vez, de situar a los contenidos o a los métodos de enseñanza. Y al realizar esto se trabajará de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos y se le ayudará a acceder al conocimiento de manera sencilla y práctica dentro del aula regular.

4.3 Planeación Pedagógica

Ya que la planeación escolar debe girar en torno al alumno es necesario reflexionar sobre la implementación teórico-metodológica en la práctica docente.

Considerando la complejidad y magnitud que entraña la tarea de diseñar e instrumentar una adecuada planeación, se piensa que es requisito indispensable la conjugación de esfuerzos y voluntades que conduzcan a una auténtica participación de todos los grupos de personas involucrados en la problemática, sin perder de vista la necesidad de plantear aprendizajes curriculares verdaderamente importantes para

la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La planeación pedagógica resulta ser una herramienta básica de trabajo del docente cuyo carácter es indicativo, flexivo y dinámico.

Se entiende la planeación como “la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno” (Sarramona, 2000).

La planeación didáctica así concebida pudiera parecer fundamentalmente previa al proceso de enseñanza- aprendizaje, pero por el contrario es un quehacer docente en constante replanteamiento susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones, de todo un proceso de evaluación. Esto nos lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se desarrolla:

- un primer momento es cuando el maestro organiza elementos o factores que incidirán en el proceso, sin tener presente al alumno, relativamente más allá de las características genéricas del grupo.
- Un segundo momento, es el que detecta la situación real de los sujetos que aprenden y se comprueban el valor de la planeación como propuesta teórica tanto de sus partes como su totalidad.
- Un tercer momento, en el que se rehace la planeación a partir de la puesta en marcha concreta de acciones o interacciones previas.

Con la visión de estos tres momentos, el docente puede estar en condiciones de emprender la tarea de planeación pedagógica, siendo su acción más congruente si se inserta en el contexto del plan y programas de estudio de la educación primaria. El profesor de grupo debe tener en cuenta en su planeación la existencia de alumnos con necesidades educativas especiales. Y la planeación en función de estos alumnos puede ofrecer dos posibilidades:

Primero, realizar opciones que siendo especialmente relevante para los alumnos con necesidades educativas especiales pasen a formar parte de la planeación a seguir con todos los alumnos, debido a que se verán beneficiados y a la vez se favorecerá más la integración de estos alumnos.

Segundo, realizar opciones para el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales y que no revierta la planeación a seguir con todos los alumnos.

No obstante, a pesar de que se haya realizado una planeación pedagógica siempre estará más enfocada a un grupo de alumnos regulares. Pero es en este punto, donde el actual planteamiento curricular nos ofrece, como ya se ha mencionado, la posibilidad de realizar ajustes curriculares de distintos grados para adecuar la enseñanza a diferentes necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender. Es preciso no olvidar que no solo los alumnos con necesidades educativas especiales, sino todos los alumnos, tienen necesidades, capacidades e interés distinto. Por tanto, cualquier alumno o grupo de alumnos dentro del aula puede requerir ajustes a la planeación para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados como básicos.

Desde el actual planteamiento educativo se tienen un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones respecto a la planeación de la acción educativa más adecuada a su realidad, a la calidad de la enseñanza que cada docente planifique, al proceso a seguir con sus alumnos implicando a los distintos miembros de la comunidad educativa, así como de la responsabilidad de las opciones educativas que se les brinde a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las características y exigencias que el docente plantee a los alumnos van a ser un elemento esencial a la hora de planear contenidos, determinar estrategias metodológicas, actividades de aprendizaje, de los alumnos y de nuestra misma acción educativa.

Para realizar una planeación ajustada a las peculiaridades de los alumnos será preciso conocer las características más relevantes de los alumnos como: información general sobre el nivel de aprendizajes escolares, sus intereses, motivaciones, expectativas y actividades de la escuela ante los alumnos con necesidades educativas especiales, su problemática social, hábitos básicos de higiene y autonomía.

Asimismo, un requisito necesario para realizar una adecuada planeación será conocer los recursos espaciales y materiales disponibles así como sus características.

Resulta obvio que para llevar a cabo una adecuada planeación concretando y ajustando el currículo oficial a los diferentes contextos implica un conocimiento del mismo, par analizar en que medida contempla la realidad de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales y así realizar una adecuada detección y organización de los contenidos de aprendizaje.

4.4 Adaptaciones curriculares

Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y en primer lugar de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en este sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Pero si antes se decía que el aprendizaje y la enseñanza son tareas complejas e inciertas, no se puede pensar, por tanto, en una estrategia infalible o mecánica que asegure el éxito de todos los casos. La estrategia de actuación que se va a comentar esta fundamentada en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, cómo y cuando y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Solo en último término las adaptaciones son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas.

Para Blanco 1994, "las adaptaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender las diferencias individuales de los alumnos."

Las modificaciones necesarias para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ir en dos direcciones:

1.- Adaptaciones de acceso al currículo.- son las modificaciones o provisiones de

recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, en su caso el currículo adaptado.

- Espacios.- condiciones de acceso, sonorización y luminosidad, que favorecen el proceso de enseñanza- aprendizaje y la movilidad y autonomía de los alumnos.
- Materiales.- adaptaciones de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos que pueden facilitar el procedimiento enseñanza- aprendizaje de los alumnos y compensar sus dificultades, mobiliario, materiales y equipo específico o ayudas técnicas para el desplazamiento visión o audición.
- Comunicación.- aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo del lenguaje oral.

2.- Adaptaciones curriculares.- son las modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales. Se pueden agrupar en torno a dos grandes bloques: adaptaciones en el qué enseñar y evaluar y adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar. Fig. 3

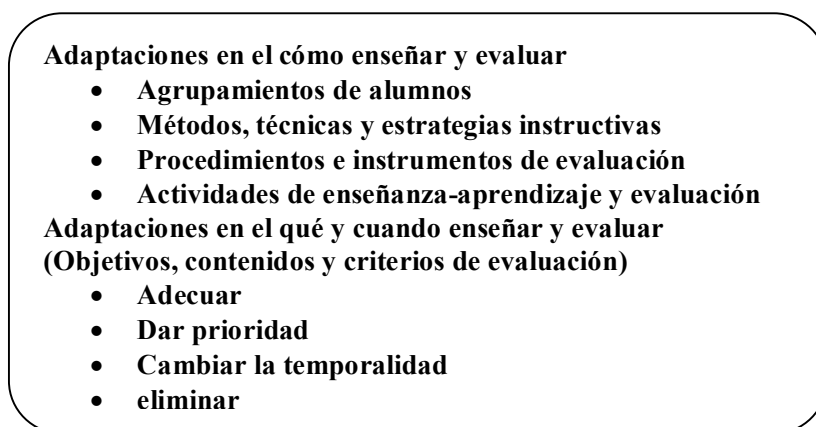


Fig. 3. Esquema de Adaptaciones curriculares. Tiene la finalidad de ofrecer un resumen de las adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar.- son las modificaciones que se realizan en los agrupamientos de alumnos, los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de las actividades programadas.

Las adaptaciones en el que y cuando enseñar y evaluar.- son modificaciones individuales que se efectúan desde la programación común en objetivos, contenidos y criterios de evaluación para responder a las necesidades de cada alumno.

Son relativas y cambiantes. Al igual que las dificultades de aprendizaje de un alumno no se pueden establecer con un carácter definitivo ni de forma determinante, los ajustes que precisa son también relativos y cambiantes y estarán estrechamente relacionado al tipo de respuesta educativa que ofrece la escuela.

Algunos alumnos con necesidades educativas especiales no van a poder desarrollar todos los objetivos y contenidos previstos para su grupo de referencia, por lo consiguiente será necesario realizar adecuaciones curriculares significativas donde se eliminaran y a la vez se hará la inclusión de otros objetivos y contenidos y de los correspondientes criterios de evaluación. Ante la necesidad de eliminar determinados objetivos y contenidos debe tenerse siempre en cuenta el peso relativo que estos tienen dentro del currículo, ya que es evidente que algunos contenidos pueden considerarse más básicos o fundamentales que otros, principalmente porque éstos son lo que posibilitan posteriores aprendizajes.

4.5 Intervención Psicopedagógica.

Como ya se había mencionado el alumno con necesidades educativas especiales es capaz de construir sus propios aprendizajes, pero ello, sólo es posible gracias a la mediación, a las ayudas que le proporcionan el profesor, el equipo de interdisciplinario de USAER, y la ayuda de otras personas como sus compañeros y padres de familia.

Por lo que la intervención psicopedagógica es, por tanto, un proceso interactivo, de ahí que se hable constantemente de enseñanza – aprendizaje como dos polos inseparables. Que el alumno aprenda o no, no depende solamente de él, sino del

grado en el que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de aprendizaje.

Pero también es interesante señalarla como una labor que contribuye a poner soluciones a determinados problemas y a evitar que aparezcan otros, al mismo tiempo que se colabora con la escuela para que la enseñanza que en ella se imparte este cada vez más adaptada a las necesidades reales del alumno y de la sociedad en general (S.E.P, 1994).

Nuestro trabajo psicopedagógico se centra todo en los procesos de enseñanza aprendizaje, las relaciones y las actitudes de los alumnos con necesidades educativas especiales, contemplándolos siempre en la situación interactiva del aula, en las que los alumnos y el profesor se enfrentan con unos determinados contenidos que deben aprenderse y enseñarse respectivamente. Esto significa que consideramos importante estudiar las situaciones que se presentan como problemáticas en el contexto en que se dan, intentando aportar modificaciones en las relaciones que se establecen. El hecho de conceptualizar el trabajo de este modo conlleva la postura de un tipo de intervención desde dentro de la escuela y en estrecha colaboración con el maestro de grupo. El contexto de colaboración, que ha sido estudiado por Selvini 1985, significa que nos definimos como complementarios a los maestros de grupo en relación a una tarea que nos ocupa a ambos desde posturas y perspectivas diferentes, ya que si no se logra establecer un buen nivel de colaboración y entendimiento es imposible abordar con éxito tanto los trabajos de elaboración, discusión o implementación de cambios a nivel metodológico, como las diversas fases que intervienen en la ayuda a alumnos con n.e.e.

Desde nuestra perspectiva, creemos que es imprescindible que podamos ir avanzando hacia una enseñanza y aprendizaje que preste mayor atención al alumno, y que se tengan en cuenta sus características individuales, para plantear situaciones de enseñanza- aprendizaje, que le permitan atribuir mayor significado a aquello que se le enseña, y que se tenga en cuenta sus conocimientos previos de los alumnos respecto a todos los contenidos de la enseñanza.

Por lo consiguiente se mencionan algunos elementos que se deben tomar en cuenta

para esta intervención psicopedagógica:

- ◆ Establecer los propósitos de la signatura que deseamos que logren los alumnos.
- ◆ Seleccionar y definir claramente los propósitos didácticos.
- ◆ Seleccionar, ordenar y distribuir los contenidos de aprendizaje.
- ◆ Secuenciar (temporalizar) el aprendizaje de los diferentes contenidos.
- ◆ Escoger actividades y tareas apropiadas para cada uno de los contenidos de aprendizaje.
- ◆ Evaluar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La manera de plasmar esta intervención psicopedagógica, es a través de un documento que refleje en su totalidad el apoyo que recibirá el alumno con necesidades educativas especiales. Estamos hablando de la Adaptación Curricular Individual (anexo 6), y que se refiere a los ajustes o modificaciones que se realizan sobre los elementos de acceso al currículo o sobre sus elementos básicos del currículo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), para responder a las necesidades que el alumno presenta y que fueron determinadas a través de la evaluación psicopedagógica.

Adaptaciones de los elementos básicos del currículo.

Estas se realizan sobre, la metodología, el tipo de actividades, y los instrumentos y técnicas de evaluación y no afectan a los objetivos.

Adaptaciones metodológicas.- el objetivo de estas adaptaciones es facilitar a los alumnos con necesidades educativas el proceso de aprendizaje utilizando la metodología con la que más fácilmente pueda desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa.

De este modo se pueden desplegar estrategias:

- ✓ Previas a determinados aprendizajes: facilitar al alumno la información conceptual o procedimental básica para iniciar una secuencia de aprendizaje.
- ✓ Apoyo dentro del aula: ayuda metodológica y docente, de carácter específico para desarrollar las actividades comunes del grupo con sus debidas adaptaciones.

- ✓ Apoyo en horario específico del aula de USAER destinado al desarrollo de actividades de tipo complementario que enriquecen el currículo del alumno con la finalidad de facilitarle instrumentos de desarrollo.

- Adaptaciones del tipo de actividades.- dentro de la programación de aula es posible hacer adaptaciones, con carácter individual, en las que es posible seleccionar determinadas actividades entre todas dentro de la unidad didáctica, por lo que tendremos en cuenta:

- ✓ Los intereses y motivaciones del alumno
- ✓ La funcionalidad de los aprendizajes que se pretenden desarrollar
- ✓ El momento evolutivo y la historia académica del alumno.
- ✓ Disponibilidad de medios y recursos en la escuela y en el aula
- ✓ Los elementos de acceso al currículo que ya han sido modificados.

- Adaptaciones en la evaluación.- La evaluación es un elemento del currículo que, al igual que los otros, es susceptible de ser modificado para atender a las necesidades educativas de todo orden que los alumnos tienen.

La evaluación no tiene una función sancionadora, sino prospectiva y de desarrollo. Esta actitud evaluadora requiere la cooperación de la familia para conocer en cada momento la situación del niño.

A continuación se ejemplifica una Propuesta curricular individual (existen diferentes propuesta curriculares individuales, de autores como Climent Giné, 1998).

Datos del alumno:

Nombre

Grado

Fecha de elaboración

Datos relevantes para la toma de decisiones curriculares

1.- Estilo de aprendizaje y motivación.

- ❖ Agrupamiento individual (individual/ pequeño grupo/ gran grupo)

De forma individual trabaja bien, en pequeño grupo en el aula su rendimiento es mucho mejor y se siente más motivado.

- ❖ Refuerzos (sociales de actividad)

Se utilizarán refuerzos sociales (de tipo verbal afectivos) siempre que termine y realice bien la actividad y su participación sea significativa para su aprendizaje).

Se mostrará su actividad terminada a sus compañeros.

❖ Nivel de atención

Su atención se dispersa con facilidad, es necesario que la actividad sea más interesante y llamativa.

❖ Estrategias de aprendizaje

El agrupamiento que se utilizara será variado, además de usara la redundancia para demostrar la misma información desde distintas formas y actividades.

❖ Ritmo de ejecución

Su ritmo de trabajo es muy variado, dependiendo de diversas variables como: la hora del día, la actividad, el tipo de agrupamiento y/o su propio estado de ánimo.

❖ Áreas, contenidos y tipo de actividades

En el aula regular se están trabajando los siguientes contenidos los cuales fueron adecuados al nivel de aprendizaje del niño:

- Español.- descripciones a través de juegos de adivinanzas para identificar de qué o de quién se trata, para tratar de desarrollar su vocabulario y la capacidad de expresar sus propias ideas. En escritura, la direccionalidad de la escritura y la separación de palabras.
- Matemáticas.- Se trabaja en conceptos de comparación, conservación, semejanzas, memoramas, e identificación de objetos por tamaño y forma.
- Otras actividades (nivel madurativo).- de percepción auditiva, visual, razonamiento, psicomotoras. Afectivas, de relación interpersonal y de relación social.

Las actividades deben ser claras y precisas, así como interesantes para el menor. Además se deben presentar en forma global y sencilla e interrelacionándolos entre

sí, para ir profundizando y analizándolos según el ritmo de aprendizaje del niño.

❖ Nivel de motivación

Demuestra gran interés por las tareas propuestas y se siente motivado ante los nuevos conocimientos, lo que favorece su aprendizaje.

2.- Metodología

- ❖ Plantearemos actividades adecuadas a su nivel de competencia curricular
- ❖ Propondremos tareas que sepamos que las llevará a término con éxito (sólo o con ayuda adecuada)
- ❖ Nos aseguraremos que entiende bien las instrucciones
- ❖ Proporcionaremos solamente la ayuda necesaria
- ❖ Reforzaremos sus realizaciones positivas por pequeñas que sean.

3.- Materiales y espacios.

- ❖ Materiales elaborados por el equipo de apoyo y padres de familia
- ❖ (láminas, Tarjetas silábicas, abecedario en regletas).
- ❖ Materiales didácticos concretos. (memoramas, dominós, figuras).
- ❖ Actividades que se trabajaran en aula de apoyo y aula regular.

4.6 Evaluación y seguimiento.

En toda planificación educativa se necesario prever qué, cómo y cuando se evaluará, para poder ajustar progresivamente la ayuda interdisciplinaria a los alumnos con necesidades educativas especiales y para verificar si se han conseguido las intenciones iniciales del proceso educativo.

El siguiente cuadro muestra los elementos que intervienen en la evaluación, Fig. 4.

Qué se evaluará	<ul style="list-style-type: none">-Punto de partida de los alumnos- Progresos o dificultades en el proceso de aprendizaje-Grado de consecución de los objetivos previstos
Cómo se evaluará	<ul style="list-style-type: none">- Observación sistemática- Intervención del maestro para ajustar la ayuda- Pedagógica- Registro de datos observados
Cuando se evaluará	<ul style="list-style-type: none">- Planificación de la atención de cada alumno

Fig. 4. Elementos de la evaluación

La escuela debe asumir la reflexión sobre estos aspectos, para evitar la sensación de que la “evaluación” es un medio de control que la administración exige y, entenderla no como algo externo y de trámite, sino como un elemento altamente orientado a nuestra práctica educativa y, que debe, ante todo servirnos a nosotros mismos y no para rendir cuentas a otros.

La evaluación debe ser más allá de medir a los alumnos, los éxitos o los fracasos no están en el niño, sino que dependen de toda la acción educativa y de los múltiples factores que inciden en la misma.

Conviene entender el sentido de la evaluación, no como una mera “calificación” sino como instrumento que nos permite conocer la situación del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje y proporcionarle la ayuda necesaria en cada momento, lo que implica u ajuste de la acción educativa por parte del docente.

Algunos criterios que se deben tomar en cuenta para adaptar la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales:

- a) Evaluar no sólo el producto final, sino el proceso de aprendizaje del alumno, qué va aprendiendo y cómo lo va haciendo.

- b) Tomar la evaluación como un proceso y seguimiento en forma continua. Lo que significa un registro de información, a través de las actividades diaria de enseñanza- aprendizaje.

También los procedimientos e instrumentos de evaluación serán variados y adaptados a las diversas situaciones de aprendizaje llevadas en el aula regular y la de apoyo. Utilizar además de las pruebas escritas, otros instrumentos como la observación, revisión de sus cuadernos, la entrevista personal, el uso de cuestionarios, anecdotarios, etcétera

Por otro lado, el proceso de seguimiento marca la pauta para decidir las actuaciones psicopedagógicas que hay que seguir. Y para comprobar que la intervención haya sido adecuada, o encontrar los recursos más ajustados a la situación. Asimismo, dadas las modificaciones que se producen continuamente en las interacciones en el interior del aula, a menudo hay que revisar y adecuar los programas en función de los cambios que se operan en relación a la demanda inicial y a la evolución del alumno.

Otras de las funciones del seguimiento es asegurar de que con el cambio de curso, el nuevo maestro regular tenga la información pertinente del alumno con n.e.e., para que se dé continuidad en su apoyo pedagógico, no sólo durante el curso, sino a lo largo de la escolaridad.

Con la intención de sistematizar nuestro trabajo sobre los niños con necesidades educativas especiales que se atienden generalmente se hace un informe-resumen sobre la situación y el seguimiento de los alumnos derivados y consiste en una hoja de seguimiento (ver anexo 7), donde se van anotando datos relativos al proceso de enseñanza – aprendizaje de cada alumno.

Se ha valorado que, además de potenciar el traspaso de información entre los mismos maestros, posibilita el hecho de que la escuela se entere de la globalidad del trabajo realizado por el servicio de USAER, así como de los actuales compromisos adquiridos en la tarea educativa en pro de los alumnos con necesidades educativas especiales.

ANÁLISIS CRÍTICO – CONCLUSIONES

Desde la nueva concepción de la educación especial y de las necesidades educativas especiales, las funciones relacionadas con el asesoramiento y apoyo especializado han de tener una vertiente claramente educativa. Por lo que la educación especial ya no se considera como un sistema paralelo que sólo atendía a niños con discapacidad, sino como el conjunto de recursos especializados que se ponen al servicio de la educación básica para proporcionar una educación de mayor calidad para todos. Es necesario realizar un análisis crítico y de reflexión sobre la práctica profesional, así como el reconocimiento del nivel empírico de la misma hacia la búsqueda de una fundamentación teórico- práctico.

La formación del psicólogo en el terreno de la investigación y práctica en el área de educación se presenta como una dimensión especial de la formación permanente, aunque ciertas bases estén ya sentadas en la formación inicial. El tipo de formación del psicólogo le permite acceder a responsabilidades profesionales de tipo muy diverso, tanto como la diversidad de formas que actualmente toma la educación formal. En la actualidad el psicólogo se ve inmiscuido en el desempeño de funciones como especialista en apoyo al aprendizaje como parte de un equipo interdisciplinario de profesionistas acordes como pedagogos, psicólogos, especialista en problema de lenguaje, trabajadores sociales, y especialistas en educación especial.

Ningún profesional puede afrontar todos los problemas propios de la profesión solamente mediante la preparación adquirida en la formación inicial. Ya que, la dinámica de los cambios sociales, científicos y técnicos convierte al cabo de unos años en obsoleta toda preparación, por completa que ésta sea. La profundización y la actualización permanente se presentan, como un requisito imprescindible de toda profesión.

Se podría pensar que la experiencia profesional puede suplir los posibles déficit de la formación inicial, y sin duda constituye un elemento importante, más sí se comparte la experiencia con otros colegas, pero toda reflexión sobre la práctica profesional precisa de referentes científicos, teóricos, para resultar realmente útil y provocar el deseado desarrollo profesional. La experiencia no sule la necesidad de formación

permanente, sino que la potencia y le da sentido práctico.

A lo largo de este reporte de trabajo, se ha ido demostrando que la formación inicial profesional fue la base para ir encontrando los elementos que enriquecen nuestra función como maestro de apoyo de aprendizaje, ya que cada día nos enfrentamos a nuevos retos para dar respuesta educativa a la atención de alumno con necesidades educativas especiales. Es nuestra misión como educadores no retacear esfuerzos, enfrentar el desafío y asumir la responsabilidad de la tarea que hemos elegido en nuestra vida profesional.

En la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad tiene como principio no discriminar, por lo tanto se requiere una concepción más abierta de la educación, menos selectiva, menos clasificatoria. Una educación que apueste menos por la competencia y vaya más por la competitividad, que no se compita anulando a otro, sino que se potencien todos con el fin de resaltar las competencias de cada alumno, ya que cada uno tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, es decir con una pedagogía centrada en el niño.

Aún cuando existen las bases constitucionales y legales para la integración educativa, es necesario remarcar que lo anterior es importante, pero su aplicación y logro depende de otros factores que van más allá de normas y reglas, es decir, depende de voluntades más que de instituciones.

Algunos avances se manifiestan en las iniciativas que intentan traducir las voluntades en acciones concretas, particularmente en la creación de las Unidades de Servicio de Atención a la escuela Regular (USAER).

No obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho que hacer, en este momento se manifiesta una preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de cada uno de los integrantes de la USAER. Y el trabajo colaborativo entre maestros de grupo, maestro de apoyo, así como otros

profesionales de la educación preocupados por la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, en donde los logros son aún muy incipientes debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrlo no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes. El problema básico es que se exige una redefinición de la labor del docente. Se exige también que el docente asuma una responsabilidad compartida. En este mismo orden de ideas, la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes, y sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículo de educación básica.

Las necesidades educativas especiales representan la exigencia de ajustar las demandas del currículo para que todo alumno (con o sin discapacidad) pueda responder a los objetivos curriculares con éxito. Esta noción es radicalmente diferente, a asumir que a quién hay que adaptar el currículo es al niño.

Éste es uno de los elementos en el que los docentes requieren de mayor soporte sosteniendo que las prácticas educativas deben cambiar radicalmente al hablar de integración. Aquí, el papel de los docentes es central, puesto que son los actores que están directamente en contacto con las necesidades del niño y con las características de su entorno (educativo y social).

En conclusión, para que el cambio sea efectivo y repercuta en la práctica de enseñanza se tiene que:

- Partir de cómo el maestro concibe su propia práctica.
- Llevar al análisis autocrítico de su práctica cotidiana.
- Responder al contexto y necesidades particulares del alumno.

Por lo anterior es primordial estudiar las acciones del docente en su práctica de enseñanza en relación a los logros de los alumnos.

En consecuencia, el objetivo del presente reporte consiste en promover el trabajo del psicólogo como maestro de apoyo al aprendizaje coordinado entre el maestro de aula, y otros profesionistas en base al análisis de las concepciones sobre las metas escolares, los conocimientos sobre cómo enseñar, las prácticas reales de enseñanza

y su relación con el logro académico de los alumnos, implementando estrategias teórico- metodológicas en la práctica docente para la elaboración y planeación psicopedagógica en la integración de contenidos de aprendizaje de los alumnos con n.e.e.

Por eso el futuro maestro ha de estar preparado, para invertir un gran esfuerzo en la adquisición de los conocimientos que requiere el campo de actividad que eligió. Por eso, un profesionalista que piensa dedicarse a la docencia tiene que aceptar el hecho de que, además de la formación inicial mencionada, nunca terminará la preparación necesaria para que esté “al día” en su profesión.

BIBLIOGRAFIA

BINET Alfred. 1985. Las ideas modernas sobre los niños, México, Fondo de Cultura Económica.

BLANCO Guijardo Rosa. 1994. Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. España, Ministerio de Educación y Ciencia, CNREE.

CASTORINA J.A., et.al 1996. "La Psicología Genética y los Procesos de Aprendizaje" Revista Argentina de Educación Núm 1.

COLL Cesar, 1998 a. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. México, En Infancia y Aprendizaje.

_____. 1990. Un Marco de Referencia Psicológica para la Educación Escolar, La Concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

DIRECCION de Educación Especial 1981. La educación Especial en México. México, Cuadernos S.E.P. Núm 8, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP.

FOULCALT M, 1992^a. Historia de la locura en la época clásica. México.Tomo 1, Fondo de cultura Económica.

_____. 1986., Vigilar y Castigar, el nacimiento de la prisión. México, Siglo XXI.

FRAMPTON, M. y Grant, R.H. 1957. La educación de los Impedidos. México, Secretaría de Educación Pública, (Documento Interno).

GARCÍA Cedillo Ismael.2000. La integración educativa en el aula regular. México. Cooperación S.E.P. Cooperación Española, (Documento Interno).

GARCÍA Pastor, C.1993. Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar. Barcelona, PPU.

GINÉ Climent.1998. Atención a personas con discapacidad en el Sistema educativo. España. Cuadernos de pedagogía, No. 180.

GUAJARDO Ramos Eliseo.1999^a. Inclusión y Democracia Social. Monterrey Nvo. León. Documento presentado en las primeras Jornadas Internacionales de Educación para la Diversidad Integración Educativa.

_____,1998 Proyecto General de Educación Especial en México Fase II, México. Documento basado en problemáticas y perspectivas para la educación especial en el Distrito Federal., Hacia el siglo 2000-2001, (Documento interno).

GÓMEZ Palacios M.1996. Integración del Deficiente Mental, México, (Versión preliminar no publicada).

____ et al., 1994. Integración escolar de niños repetidores con problemas en el desarrollo, México. S.E.P.- O.E.A.

GUERRERO López José F. 1998. Estudios sobre los inadaptados. Málaga. Diario de Campo, Aljibe.

LUNA Pichardo L, Hilda, Teorías que sustentan el Plan y Programa, España. Revista Educativa del Departamento Fundación Primaria.

LÓPEZ Melero M. y Guerreo J.P. 1992. Lecturas sobre integración escolar y social. Barcelona Paidós.

MEC, 1990^a. Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo, Madrid. Serie Formación, MEC/CNREE.

____, 1989. Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria Madrid. Tema Uno, Serie Formación, MEC/CNREE.

PANSZA González Margarita, et, al. 1998. Fundamentación de la didáctica, México Vol. II. Ediciones Gernica, S. A.

PNDU/UNESCO/ UNICEF, 1992. Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Nueva York UNICEF House Three United Nations Cincel.

PODER Ejecutivo Federal 1995, Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, México.

____, 1995. Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000, México.

PROYECTO elaborado por Eliseo Guajardo Ramos, Director de Educación Especial en Agosto de 1999. (Se puede acceder a este documento acudiendo a la Dirección General de Educación Especial).

PUIGDELLIVOL, I.1986. "Historia de la Educación Especial", España. Enciclopedia temática de educación especial, Volumen I, CEPE.

____,1998. Educación Especial en la escuela Integrada Graó, Barcelona.

SARRAMONA Jaime.2000. Teoría de la Educación. Reflexión Normativa y Pedagógica Edo. De México. Mc. Graw Hill.

SECRETARIA de Educación Pública, 1993. Plan y Programas de Estudios 1993, México. Dirección General de Materiales t Métodos Educativos de la Subsecretaría Básica y Normal. (Documento Interno).

_____, Carrera Magisterial 2000. Antología de Educación Especial, México.

_____, Dirección de Educación Especial 1994. Cuaderno de Integración Educativa núm 1 "Proyecto general para la educación especial en México", México.

TOLEDO M. 1981 La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales Madrid, Aula XXI, Santillana.

VIGOSTSKY L.S.1979. "Zona de desarrollo Próximo: Una nueva aproximación". El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona Grijalbo.

A N E X O S

ANEXO 1. HOJA DE DERIVACION

DIRECCION DE EDUCACION ESPECIAL
C.R.O.S.E.E. No. 2
ZONA DE SUPERVISION II- 12
USAER II – 50

Nombre del alumno (a) _____
Grado y Grupo _____
Edad _____
Fecha _____
Total de alumnos en el grupo _____
Nombre de la escuela _____

La información que usted, nos aporte es muy valiosa y presenta el primer acercamiento con su alumno y por lo tanto un primer filtro para determinar si el alumno derivado debe o no ser atendido por el servicio de USAER, por lo que le pedimos sea tan amable de dar respuesta a las preguntas que a continuación se presentan.

- 1.- ¿Por qué considera que el alumno deba de ser atendido por la USAER?
Anote los aspectos más relevantes.
- 2.- Hasta el momento que acciones ha realizado para ayudar a superar las dificultades del alumno (a).
- 3.- Anote las expectativas en cuanto a la atención del alumno por parte de la USAER.

Nombre y Firma del Maestro de Grupo.

ANEXO 2 GUIA PARA LA ENTREVISTA INICIAL AL MAESTRO

Nombre del maestro de grupo

Grado y grupo

- 1.- Además de la información que nos envió por escrito en la hoja de derivación que más, no podría decir sobre los problemas educativos que presenta el alumno.
- 2.- A partir de cuando usted observó las dificultades en su alumno
- 3.- Por que cree que su alumno presenta necesidades educativas especiales.
- 4.- Esta de acuerdo que le hayan asignado en su grupo un alumno con necesidades educativas especiales.
- 5.- Como es su relación con su alumno
- 6.- Como es la relación del alumno con sus compañeros
- 7.- Como es su práctica docente a partir de que se integró su alumno con n.e.e.
- 8.- Como es el desempeño escolar de su alumno con n.e.e.
- 9.- Como suple las necesidades educativas especiales de su alumno dentro del aula escolar.
- 10.- Usted efectúa ajustes curriculares
- 11.- Nos daría la oportunidad de iniciar un trabajo colaborativo con usted para ayudar al alumno que presenta n.e.e.
- 12.- Ha platicado con la familia del alumno sobre las n.e.e. que presenta.
- 13.- Que perspectivas tiene sobre el apoyo familiar para el alumno.

(La entrevista puede ampliarse de acuerdo a la necesidad de conocer más elementos que nos ayude a iniciar la atención de los alumnos con n.e.e.) .

ANEXO 3. ENTREVISTA INICIAL CON LOS PADRES DE FAMILIA.

En primer lugar se les da una explicación del por qué fueron citados, quienes somos y cuál es nuestra función dentro de la escuela regular.

Nombre de alumno:

Fecha de nacimiento del alumno

Edad

Grado y Grupo

Domicilio

Nombre del Padre

Edad

Ocupación

Escolaridad

Nombre de la Madre

Edad

Ocupación

Escolaridad

Numero de hijos, edades, ocupación, escolaridad.

Antecedentes de datos de gestación del menor con n.e.e

Complicaciones durante el parto y después del nacimiento,

Datos sobre el desarrollo evolutivo (Biológico, físico, psicológico) del menor

Antecedentes Hereditarios sobre enfermedades o discapacidades.

Antecedentes escolares

Relaciones afectivas y de comunicación en la familia, momentos de esparcimiento familiar.

Apoyo educativo hacia el menor con n.e.e.

Datos sobre su entorno físico y social.

Datos sobre sí ha recibido apoyo de instituciones médicas, educativas o asistenciales.

Que perspectivas tienen sobre el futuro de su hijo.

Esta entrevista puede ampliarse o modificarse de acuerdo a los datos que sean útiles y relevantes para complementar la información de la evaluación psicopedagógica.

ANEXO 4. HOJA DE OBSERVACION DEL MENOR EN EL GRUPO

Nombre del alumno _____ Grupo _____

A) ACTIVIDAD DEL PROFESOR DE GRUPO FRENTE AL ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

- 1.- El maestro utiliza estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje del alumno con n.e.e. Si () No ()
- 2.- Motiva al alumno para su participación Si () No ()
- 3.- El procedimiento que utiliza en las actividades es adecuado al nivel del alumno Si () No ()
- 4.- Participa el niño en las actividades propuestas por el maestro Si () No ()
- 5.- El material que utiliza en las actividades es adecuado al o los alumnos Si () No ()
- 6.- El alumno se adapta a las normas que rigen al grupo Si () No ()
- 7.- La relación maestro- alumno, favorece la integración de este al grupo Si () No ()
- 8.- Existe buena comunicación entre el maestro y el alumno Si () No ()
- 9.- Las instrucciones dadas por el maestro, son claras para el alumno Si () No ()
- 10.- Reconoce el esfuerzo del alumno en alguna forma. Si () No ()
- 11.- Existe alguna muestra de afectividad hacia el niño (a) Si () No ()
- 12.- Propicia el dialogo con el alumno y los alumnos Si () No ()

- 13.- Toma en cuenta al alumno con n.e.e Si () No ()
- 14.- El maestro muestra sobreprotección hacia el alumno Si () No ()
- 15.- La actitud del maestro para el alumno es de indiferencia Si () No ()
- 16.- El maestro lo ubica dentro del salón según sus necesidades Si () No ()

B) RELACIONES INTERPERSONALES DEL ALUMNO

- 1.- El Niño es rechazado por sus compañeros Si () No ()
- 2.- Es motivo de burlas Si () No ()
- 3.- El niño se aísla por si solo Si () No ()
- 4.- El niño logra controlar sus impulsos agresivos con sus compañeros Si () No ()
- 5.- Su conducta esta influenciada por algún compañero Si () No ()
- 6.- Se relaciona con alguien en especial dentro o fuera del salón Si () No ()
- 7.- Logra integrarse a algún equipo de trabajo Si () No ()
- 8.- Maneja cierto liderazgo o se somete Si () No ()
- 9.- Establece una comunicación adecuada y efectiva con el maestro y sus compañeros Si () No ()

C) ACTITUD DEL ALUMNO ANTE LAS ACTIVIDADES

- 1.- Las realiza Si () No ()
- 2.- Las realiza con desgano o presión Si () No ()
- 3.- Sólo juega Si () No ()
- 4.- Participa Si () No ()
- 5.- Las termina Si () No ()
- 6.- Presenta útiles Si () No ()
- 7.- Cumple con sus tarea Si () No ()
- 8.- Trae los materiales solicitados por el maestro Si () No ()
- 9.- Permanece la mayor parte del tiempo fuera del salón Si () No ()
- 10.- El desfase académico del alumno es significativo en relación al grupo Si () No ()

D) CARACTERISTICAS DEL AULA

- 1.- Existe buena iluminación y ventilación dentro del salón
Si () No ()
- 2.- El mobiliario es adecuado
Si () No ()
- 3.- La higiene es adecuada
Si () No ()
- 4.- El espacio es adecuado
Si () No ()

OBSERVACIONES

FECHA

OBSERVO

ANEXO 5 ESTILO DE APRENDIZAJE

Nombre de alumno (a) _____ Grado _____

FACTORES SIGNIFICATIVOS QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE.

1.- Condiciones físico-ambientales en que trabaja con mayor comodidad (Ubicación del alumno dentro de aula). Señalar con una X

Cerca del profesor

Sólo – aislado

En las últimas filas

Junto a un/os determinados

2.- Preferencia ante determinados agrupamientos:

Gran grupo

Pequeño grupo

Parejas

individual

3.- Áreas, contenidos, actividades, en las ésta más interesado; se siente más cómodo/a; tiene más seguridad.

4.- Atención:

Mucha atención

Se distrae

*Estímulos que dispersan su atención

*Momentos del día en que esta más atento

Primeras horas

Últimas horas

Después del recreo

- Cuanto tiempo puede concentrar en un actividad
 - De que manera podemos captar mejor su atención
-

5.- Estrategias que utiliza para la resolución de sus tareas

Se para a pensar

Es constante

Trata de comprender

Competitivo/a

Ritmo adecuado de trabajo

las aborda de forma impulsiva

es inconstante

trata de memorizar

cooperativo /a

mantiene un ritmo lento

ACTITUDES DURANTE LA REALIZACION DE LAS TAREAS

Realiza aportaciones personales	las interpreta textualmente
Tiene facilidad de ejecución	presenta muchas dificultades
Tiene hábitos básicos	le falta hábitos básicos
Aborda las tareas paso a paso	las aborda de manera global
Se centra en hechos concretos	se centra en aspectos generales
Acaba las tareas sólo	termina las tareas con ayuda
Organiza su trabajo	necesita trabajos estructurados
Termina los trabajos a tiempo	se retrasa con asiduidad.

RECURSOS QUE UTILIZA (pedir ayuda al compañero/a y/o profesor/a)

Personales	compañero/a	profesor/a
Materiales	libros	cuadernos

ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (que utiliza con más frecuencia)

Por tanteo	ensayo y error	subdividir la tarea
------------	----------------	---------------------

TIPO DE ACTIVIDADES QUE PREFIERE:

- Las que suponen hacer o realizar una tarea
- Las que suponen observar
- Las que suponen pensar, imaginar, representarse las cosas

MODALIDAD PREFERIDA DE RESPUESTA (Cuando debe demostrar lo que sabe)

- Oral (prefiere decir, exponer, explicar, contestar lo que sabe)
- Escrita (prefiere escribir, redactar, elaborar informes)
- Manipulativa (prefiere escribir, dibujar, construir, fabricar, manipular)

ACTITUDES ANTE TAREAS DIFICILES

Las abandona	las realiza con agrado
Persiste	se desanima
Se bloquea	tiende a darse por vencido/a
Se muestra agresivo	las rechaza

TIPO DE DIFICULTADES MÁS FRECUENTES

Conceptuales (no comprende o asimila conceptos)

Estrategias: No prevé el tiempo que va a necesitar

No planifica las tareas

No sigue los pasos planificados

No revisa los resultados obtenidos

MOTIVACION:

REFUERZOS.- A los que atiende (indicar más de uno si procede)

Personales (aprobación y reconocimiento familiar y escolar)

Sociales (reconocimiento explícito ante los demás)

Materiales (premios, regalos, actividades de su interés)

ATRIBUCIONES (que se hace de los éxitos/ FRACASOS ESCOLARES)

Internas: (las atribuye a su capacidad y esfuerzos)

Externas:(las atribuye a que la tarea es fácil/difícil, a que el profesor es "bueno / "malo")

ANTE UNA DIFICULTAD

Piensa que puede modificar la situación él sólo

Si cree que lo necesita, pide ayuda

Nunca pide ayuda

REALIZA LAS TAREAS

Satisfacer al profesor o a sus padres

Para que los demás reconozcan sus éxitos

Para aprender

AUTOCONCEPTO

Se valora a sí mismo	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Los compañeros le valoran	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Su familia le valoran	Poco	Regular	Bastante	Mucho

INTERESES

RELACIONES EN EL AULA (interacción observada con sus compañeros/profesores)

Se relaciona con la mayoría	se relaciona con un grupo reducido
Solicita ayuda de los demás	ofrece ayuda a los demás
Se muestra dependiente	el grupo tiene tendencia a protegerlo
Le gusta ser protagonista	respeta aportaciones de los demás
Le gusta contar sus experiencias	se muestra reservado
Es independiente del profesor	es dependiente del profesor
No interrumpe la labor del profesor	le gusta llamar la atención del profesor
Es aceptado por sus compañeros	es rechazado en clase
Mantiene interacciones positivas con los compañeros	
Tiende a permanecer aislado en clase	
Molesta en clase (conductas disruptivas)	

OTRAS CONDICIONES

DEL CONTEXTO FAMILIAR
QUE FAVORECEN

QUE DIFICULTAN

DEL CONTEXTO ESCOLAR
QUE FAVORECEN

QUE DIFICULTAN

FECHA

FIRMA

ANEXO 6 ADECUACION CURRICULAR INDIVIDUAL (Mario Benedetti, 1995)

DATOS DE IDENTIFICACION DEL ALUMNO / A

Nombre	Fecha de nacimiento	
Centro Escolar	Nivel	Año académico

DATOS DE IDENTIFICACION DEL DOCUMENTO

Fecha de realización
Personas implicadas

ASPECTOS RELEVANTES PARA LA TOMA DE DECISIONES

DATOS SIGNIFICATIVOS DE SU DESARROLLO EN LOS DISTINTOS ASPECTOS
Desarrollo biológico Desarrollo cognitivo Desarrollo comunicativo-lingüístico Desarrollo motor Desarrollo afectivo - social

ENTORNO DEL ALUMNO

HISTORIA DEL ALUMNO

CONTEXTO SOCIO FAMILIAR

ADAPTACION PERSONAL Y SOCIAL

Aspectos que favorecen	Aspectos que dificultan
------------------------	-------------------------

MOTIVACIÓN Y ESTILO DE APRENDIZAJE

Aspectos que favorecen	Aspectos que dificultan
------------------------	-------------------------

NECESIDADES EDUCATIVAS Y TOMA DE DECISIONES

--

ADAPTACIONES

AREA DE:

ES CAPAZ DE	OBJETIVOS/CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACION	1 ^a .	2 ^a .

METODOLOGIA	MATERIAL

MODALIDAD DE APOYO

Medidas de apoyo especializado (Contenidos priorizados, agrupamiento)
Medidas en el aula ordinaria(contenidos priorizados, agrupamientos, procedimientos de evaluación)
Medidas extraescolares(tratamientos externos, actividades complementaria)

COLABORACION CON LA FAMILIA

--

CRITERIO DE PROMOCION

--

SEGUIMIENTO

FECHAS	ACUERDOS

FECHA

FIRMAS

ANEXO 7 HOJA DE SEGUIMIENTO

NOMBRE DEL ALUMNO

FECHA DE NACIMIENTO

EDAD

FECHA DE INGRESO A USAER

GRADO Y GRUPO



FECHA

FIRMA