



111
2

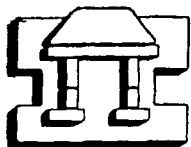
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA

DIFICULTADES A LAS QUE SE ENFRENTO EL PSICOLOGO
CON LA FUNCION DE MAESTRO DE APOYO EN LA
USAER II-40 EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN
EDUCATIVA EN LOS CICLOS 98-99 / 99-00

REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
CAROLINA LIMON ANZURES

ASESORES: LIC. CAROLINA ROSETE SANCHEZ
LIC. JUANA AVILA AGUILAR
LIC. GUADALUPE AGUILERA CASTRO



IZTACALA

TESE CON
FALLA DE ORIGEN

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA.

2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

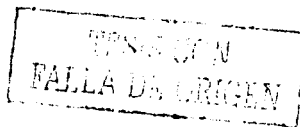
DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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.

INDICE

	Pág.
RESUMEN	5
INTRODUCCION	7
 CAPITULO I INTEGRACION EDUCATIVA	
1.1 Contexto jurídico	11
1.2 Bases filosóficas	15
1.3 El modelo médico y el cambio conceptual con respecto a la discapacidad	19
1.4 Niveles de integración	21
1.5 Integración educativa	22
1.6 Integración escolar	23
 CAPITULO II NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	
2.1 Concepto de necesidades educativas	27
2.2 Concepto de necesidades educativas especiales	28
 CAPITULO III ADECUACIONES CURRICULARES	
3.1 Curriculum	33
3.2 Curriculum abierto y cerrado	38
3.3 Adecuaciones curriculares	40



CAPITULO IV EL APOYO Y EL ASESORAMIENTO PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA

4.1 Tipos de apoyo	45
4.2 Modelos de apoyo colaborativo	46
4.3 Apoyo en el aula específica y en el aula ordinaria	48

CAPITULO V UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR

5.1 Antecedentes	53
5.2 Descripción de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) II-40	56
5.2.1 Funciones del equipo especialista de la U.S.A.E.R.	59
5.3 Descripción de las funciones desempeñadas por el maestro de apoyo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular	62

CAPITULO VI	PRODUCTOS DEL TRABAJO Y ANALISIS DE LOS MISMOS	67
--------------------	---	-----------

CONCLUSIONES Y APORTACIONES	73
--	-----------

REFERENCIAS	76
--------------------------	-----------

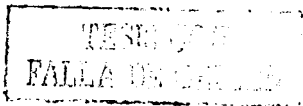
**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las dificultades a las que se enfrenta el psicólogo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular en la operatividad de la integración escolar.

Con la finalidad de dar a conocer un panorama general de la integración escolar, se abordan las bases filosóficas y el contexto jurídico en que está fundamentada, así como los conceptos básicos de la misma. De igual manera, se presenta la intervención de la adecuación curricular en el aula regular para la integración de los niños con necesidades educativas especiales y la importancia del trabajo colaborativo entre el maestro de la escuela regular y el maestro de apoyo.

Finalmente, la elaboración de este reporte permitió resaltar la importancia de aspectos importantes como: a) el discurso institucional v.s. operatividad en la integración educativa, b) la carencia de la coparticipación entre maestro de apoyo y maestro regular, c) la interdisciplina en la operatividad de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.), d) el apoyo de la familia en la integración educativa, y e) la formación profesional.



INTRODUCCION

Lo que en otros tiempos se consideraba como la mejor manera de atender a discapacitados –separarlos del resto de la sociedad en instituciones especiales aisladas- se ha convertido hoy en una solución rechazada. Este sistema doble, inicialmente un paso positivo para la educación, ya no conviene, ha llegado el momento para la educación especial y regular de fusionarse en un sólo sistema unificado, estructurado para atender las necesidades propias de todos los alumnos.

Examinando los fundamentos de la posición integracionista, se observa que este proceso de cambio no se limita al ámbito escolar promoviendo un mero reordenamiento del sistema de prestación de servicios educativos a niños y jóvenes discapacitados. Se relaciona con cambios mucho más fundamentales que involucran los valores y normas sociales y, por tanto, los juicios éticos que de ellos se desprenden.

La integración, dentro de su contexto histórico, puede ser considerada como el producto final de un proceso que ha sufrido una metamorfosis social, psicológica, filosófica y legal. Desde el concepto evolucionista de "supervivencia de los más aptos", pasando por el surgimiento de la filosofía humanista y el concepto de normalización. El tratamiento de las personas discapacitadas ha transitado desde el abandono, pasando por la segregación, hasta la integración mediante su incorporación a los sistemas educativos regulares.

Es importante reconocer que no son los muros de la escuela especial los que segregan a los discapacitados de los demás. En este sentido, no es suficiente acabar con estas estructuras educativas especiales para lograr integración. Tal vez las barreras más difíciles de romper constituyen las actitudes humanas.

Hasta en el ámbito escolar se consta que uno de los obstáculos más importantes para el establecimiento de cualquier programa de la integración es la actitud negativa expresada por los maestros regulares. En su mayor parte, dichas actitudes surgen por el desconocimiento, tanto del concepto de integración, como del problema de niños discapacitados.

Las conceptualizaciones y valoraciones vigentes en la sociedad con respecto a la discapacidad también tienen su influencia a nivel de la familia del discapacitado. Los padres no están preparados para recibir a un niño "especial": la sociedad les prepara para recibir a un niño "normal". Así los valores socio-culturales pueden dificultar la integración del discapacitado desde su nacimiento.

En México, los cambios legales y reales derivados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación y de las modificaciones del Artículo 3º Constitucional, aportan sustentos y principios que propician la integración.

El cambio en el acercamiento del niño discapacitado y de las dificultades que experimenta en su aprendizaje escolar, ha dado lugar a un cambio en la terminología utilizada al respecto. Ahora se habla de niños "con necesidades educativas especiales" en vez de referirse a ellos en términos de minusválidos, impedidos, discapacitados.

La integración educativa se refiere al acceso, permanencia y éxito con el currículo básico; el acceso a éste es un derecho y una obligación jurídica, es un asunto de justicia y de igualdad, sin embargo, aun cuando las bases constitucionales y la legislación sobre la integración constituyen un avance importante, la experiencia señala que la aplicación de este principio es decisión de las personas, más que de las instituciones; de tal manera que en la práctica cotidiana aun nos encontramos con actitudes y procedimientos tradicionales ante la presencia de una necesidad educativa especial.

En base a lo antes expuesto surgen las siguientes preguntas a resolver:

- ¿La integración educativa dentro de la escuela regular ha sido la adecuada?
- ¿Cómo se asume la coparticipación entre la comunidad escolar ante la integración educativa?
- ¿Qué influencia tienen las actitudes de los maestros de la escuela regular, alumnado, madres y padres de familia, y maestro de apoyo en la operatividad de la integración educativa?
- ¿Las demandas institucionales respecto a la currícula son congruentes con la integración educativa?

Estas interrogantes dieron lugar al objetivo del presente trabajo, el cual es:
**"ANALIZAR LAS DIFICULTADES A LAS QUE SE ENFRENTA EL PSICOLOGO
DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR EN
LA OPERATIVIDAD DE LA INTEGRACION ESCOLAR".**

En el primer capítulo se dará a conocer el contexto jurídico y las bases filosóficas en que se fundamenta la integración educativa, tales como:

- ◆ La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción", en este documento se consideran entre otros aspectos la necesidad de impartir enseñanza a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular de educación; dándoles oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- ◆ Y la Ley General de Educación, especificando el Artículo 41, el cual hace referencia a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes, implicando un continuum entre ellos y reconociéndoles todos sus derechos: a propiciar su integración escolar, a que se les procure atención adecuando los servicios a las condiciones del alumnado.

Así mismo se abordan las bases filosóficas para lo cual se puntualiza el principio de Normalización entendiéndose como: "el posibilitar en el discapacitado un ritmo de actividad semejante a sus coetáneos, disfrutar del goce de los derechos y el ejercicio de los deberes de las personas consideradas normales, el desarrollo óptimo de sus capacidades propiciando el logro de conductas socialmente aceptadas y el máximo de independencia y autovalimiento".

De igual forma, en este capítulo se aportan los conceptos básicos de la Integración Educativa desde el modelo médico hasta el cambio conceptual de discapacidad, en donde se estipulan los cambios que se han marcado en la conceptualización del discapacitado rechazando la categorización de las personas como "normales y especiales", argumentando que las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes en realidad es un estudio de toda la especie humana.

También se exponen los conceptos de integración, niveles de integración, así como la diferencia entre la integración educativa y la escolar.

CAPITULO I

INTEGRACION EDUCATIVA

1.1. Contexto jurídico

Existen dos aspectos que podemos tomar para reflexionar sobre éste fenómeno de la integración educativa. Uno lo constituye el que las propias personas con discapacidad se estén organizando, el otro es el avance del desarrollo institucional.

El primero es un fenómeno muy importante porque las propias personas con discapacidad, ya como adultos, se están organizando en distintas asociaciones con el fin de plantear un conjunto de exigencias y, en ellas, se advierte una filosofía. Exigen sus derechos con dignidad y no como un mero aspecto filantrópico de conmiseración. Esto es lo que se advierte de novedoso, ya que como organizaciones han existido y existen en muchos países desde el siglo pasado o posiblemente desde antes. Lo novedoso es, que este tipo de exigencias permite que su organización tenga una efectividad estratégica; es decir, que no sean grupos de presión que logren solamente una obra, algún hospital, o algo de este tipo, sino que sus acciones estén orientadas a establecer programas.

Es conveniente considerar a este movimiento social que corre en una vertiente, pero no podemos olvidar, que en otra, avanza un desarrollo institucional que tiene su propia historia, sus propios logros, su desarrollo y que sus condiciones jurídicas e institucionales también han venido evolucionando por lo que es importante que las revisemos.

La Ley General de Educación, aprobada por el Congreso de la Unión en 1993, dedica todo el capítulo III a la "equidad en la educación" y, también en el capítulo IV referente al "Proceso educativo", se encuentra el Artículo 41, cuyo contenido específico está dedicado a la Educación Especial "destinada a individuos con discapacidad transitoria o definitiva, así como a aquellos con aptitudes

sobresalientes". Lo importante a considerar, en esta óptica es, que la atención educativa a la población con alguna discapacidad no fue bajo ninguna presión o planteamiento específico de un grupo social, sino que forma parte de un desarrollo institucional que ya se venía dando en el país. Su antecedente inmediato es una política de integración que se planteó desde 1980 -en el documento "*Bases para una política de Educación Especial*". Esta política se apoya en los siguientes principios:

- La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.
- Adopta la denominación de niños, jóvenes, personas, o sujetos con requerimientos de educación especial.
- Su referencia jurídica indirecta estaba en los Artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación, y los referidos en forma directa en la "Declaración de los Derechos del Niño", la "Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente retrasadas" (1956), "Declaración de los Derechos de los Impedidos" (1971 y en 1976 en la Asamblea General de Naciones Unidas).

Reconoce los siguientes grupos de atención a menores:

- Deficiencia mental.
- Dificultades de aprendizaje.
- Trastornos de audición y lenguaje.
- Deficientes visuales.
- Impedimentos motores.
- Problemas de conducta.
- Anuncia la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S.) y a niños con autismo.

También reconoce que se debe prestar atención a sujetos que requieran de educación especial en cualquier momento de la vida. La atención será con una pedagogía especial, aunque la educación especial no debe considerarse separada de la educación general.

Cabe señalar que como antecedente inmediato la atención educativa a la población con alguna discapacidad ya existía, y que logró permanecer hasta convertirse en ley en 1993. Para dar cumplimiento a los preceptos establecidos en los documentos que norman nuestra política educativa nacional, la Dirección de Educación Especial, elaboró el *Proyecto General de Educación Especial en México*, en marzo de 1993; los puntos esenciales de su contenido se destacan a continuación:

- Terminar con un sistema de educación paralelo.
- Asumir la condición de modalidad de Educación Básica.
- Operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa.
- Establecer una gama de opciones para la integración educativa.

En 1994 se unieron en la ciudad de Salamanca, España, 92 gobiernos que forman parte de la UNESCO, entre ellos México, con el objetivo de promover la educación para todos. En esa reunión, se aprobó por aclamación y por unanimidad total, el documento denominado "*Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción*", y se suscribió por el gobierno mexicano y por todos los gobiernos asistentes. En este documento la UNESCO recomienda a los gobiernos, la Integración educativa y, de ser posible, legislen en torno a la misma.

De las consideraciones y proclamaciones de la Declaración cabe destacar las siguientes:

- Compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular.
- Reconocimiento del derecho fundamental a la educación para todos los niños de ambos sexos y la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, de las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada niño, así como el diseño y aplicación de los sistemas y

programas educativos que consideren dichas características y necesidades y el derecho de las personas con necesidades educativas especiales al acceso a las escuelas regulares, así como su integración a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

- Orientación integradora de las escuelas regulares representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias.
- Dar la más alta prioridad al presupuesto, políticas y legislación que favorezcan los procesos de atención e integración educativa, social y laboral de las personas con necesidades educativas especiales.

La declaración de Salamanca se hizo exactamente el 10 de junio de 1994; en México, aproximadamente un año antes el Congreso de la Unión ya había aprobado la Ley General de Educación.

La Ley General es un ordenamiento que explicita la no exclusión de poblaciones o individuos, sobre la que se plasma la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional. Así lo explicita el Artículo 41, el cual se refiere a todas las discapacidades transitorias y definitivas, incluyendo a aquellos sujetos que tienen aptitudes sobresalientes. El que estén contemplados los alumnos con aptitudes sobresalientes en el Artículo 41 de la Ley General de Educación en México, implica la contemplación de todo un continuum. Un continuum de personas porque de igual manera, cualquiera puede ser sujeto de alguna discapacidad transitoria o definitiva, o bien desarrollar alguna aptitud sobresaliente. Esto es, el artículo da cobertura a todas las personas en un continuum y no en un apartado. Por otra parte, el artículo evidencia que se procurará que la educación que se brinde, se haga de forma integrada en las escuelas y planteles de educación regular. Educación a la que todos tenemos derecho. La integración educativa no es un asunto sólo de algunas administraciones de educación, precisamente por ello, tiene el estatus de ley.

El artículo destaca también, que el modelo para la atención, en la Educación Básica será un *modelo educativo* y, que aquel alumno que no pudiese recibir la

atención en escuela regular, lo podrá hacer en un centro especial. Esto quiere decir que la estrategia de integración educativa, requiere que existan escuelas de educación especial, y no implica, que ahora por decreto y por ley, toda la educación especial que se brinde a esta población, tenga que hacerse solamente en las escuelas regulares y, que todo el desarrollo e infraestructura de Educación Especial desaparezca. Está planeado para que precisamente, en formas estratégicas, se extienda la atención a toda esta población.

Por otra parte, la ley también contempla que el sujeto de atención no es sólo el alumno sino que son: el alumno, el padre o tutor y el maestro de escuela regular. Los docentes que integren a niños con alguna discapacidad deberán ser asesorados por algún especialista, entonces la atención desde la educación especial amplía el espectro (Calvo, 1995; DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, cuadernos 1 y 6).

1.2 Bases filosóficas

Para el desarrollo de cualquier sociedad es menester cubrir las necesidades básicas, dentro de las cuales se encuentra la educación. En apoyo a satisfacer esta necesidad y como principios humanistas, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama, la Declaración Universal de los Derechos Humanos el 10 de Diciembre de 1984, en donde se postulan 30 artículos de los cuales se citarán el 1° y el 26° por dar fundamento a la tarea que concierne a la Integración Educativa, dichos artículos plantean lo siguiente:

ARTICULO 1°

"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, todos como están de razón y conciencia, deben portarse fraternalmente los unos con los otros".

ARTICULO 26°

"**Toda persona tiene derecho a la educación**".

Estos Principios y Decretos han ido surgiendo de las necesidades y circunstancias que la propia humanidad ha enfrentado, como es el caso de la población que requiere de educación especial y que está formada por personas con alguna alteración física o mental que les impide desarrollarse plenamente con autonomía. A través de ellos se apoya su educación y su desarrollo integral, con el propósito de lograr su integración a la sociedad y evitar la marginación y segregación de la que históricamente han sido objeto.

En Suecia surge la Ley de Normalización como un objetivo para las personas de requerimientos especiales, aprobada por el Parlamento en 1969, ley enmarcada en la filosofía de los Derechos Humanos, la cual otorga el derecho a toda persona con necesidades especiales a gozar de una vida cotidiana normal y la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social; salud, trabajo, recreación, vida religiosa...

Para lograr el principio de Normalización deben cubrirse los principios de Integración y Personalización.

La integración desde la perspectiva biopsicosocial, supone; participaciones, interacciones y formar parte de grupos, para ello se requiere de establecer canales de comunicación semejantes entre sí, poseer valores comunes y no percibirlo como una necesidad individual sino, comunitaria.

El principio de Personalización considera a las personas con necesidades especiales en su integridad, en su valor como persona, como ser que trasciende, promoviendo su dignidad como tal, abarcando todas sus dimensiones como ser humano.

Tales principios llevan a fundamentar la atención integral de personas con necesidades especiales y su integración educativa, la cual debe dar respuesta a la integración social y laboral.

Otro de los decretos que dan fundamento filosófico para el logro de los principios de Normalización, Integración y Personalización de los sujetos con

necesidades especiales es: La Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1959.

Por otra parte el 9 de Diciembre de 1975 en Sesión Plenaria se aprueba la declaración de los derechos de los impedidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas que contiene entre otros los siguientes artículos

ARTICULO 3°

"El impedido tiene esencialmente derecho de que se respete su dignidad humana".

ARTICULO 5°

"El impedido tiene el derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible".

ARTICULO 6°

"El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia; a la readaptación médica y social; a la educación, a la formación y a la readaptación profesional; a las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social".

ARTICULO 10°

"El impedido debe ser protegido contra toda explotación, toda reglamentación o todo trato discriminatorio abusivo o degradante".

El 26 de mayo de 1980, en Winnipeg, - Canada el Comité de Rehabilitación internacional emite la "CARTA PARA LOS AÑOS 80": que propone metas en materia de prevención y rehabilitación a nivel mundial y nacional, entre las que destacan acciones tendientes a la integración en el ámbito familiar, educativo, social y laboral de las personas con necesidades especiales.

En el año de 1981 se emite la Declaración de la Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración. Esta declaración subraya la importancia de trabajar para la rehabilitación e integración de las personas discapacitadas.

Además de lo anterior existe también la Declaración de Derechos del Retrasado Mental, así como la creación de ligas internacionales que apoyan estas declaraciones como son: la Liga de Deficientes Mentales, Federación Mundial de Sordos; Parálisis Cerebral; Rehabilitación Internacional, etc.

En el ámbito nacional en apoyo a la integración encontramos desde los postulados educativos de la existencia de una serie de leyes y reglamentos que dan fundamento y otorgan el Derecho de Educación a todos los mexicanos.

Como el Artículo 3° Constitucional que a la letra dice: "La Educación que imparta el Estado, Federación, Municipios, tenderá a desarrollar armónicamente al individuo".

Por otra parte, el Artículo 15 señala que "El sistema Educativo Nacional comprende además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran".

La educación especial en México, desde los años de 1867 y 1870 fechas en las que se fundaron la Escuela Normal de Sordomudos y la Escuela Nacional de Ciegos, ha pugnado por ofrecer, a las personas que presentan algún trastorno o deficiencia que altera su normal proceso de desarrollo, una educación de calidad que le permita constituirse como ciudadano dentro de la sociedad a la que pertenece.

Así mismo ubica el proceso de integración dentro de sus fines específicos como:

Capacitar al individuo con necesidades de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.

Incentivar la aceptación de las personas con necesidades de educación especial por parte del medio social haciendo progresivamente vigente los principios de "Normalización" e "Integración".

La Normalización como principio establece que las personas con necesidades educativas especiales, por muy severas que éstas sean, deben tener la oportunidad de vivir en condiciones lo más normales posibles, al igual que todas las personas que integran la sociedad.

Es evidente que para lograrlo existe en oposición de toda una tradición conceptual de la persona que requiere de educación especial, ya que se le han adjudicado una serie de atributos diferenciales que lo excluyen del concepto de "normalidad" y por ello se le encuadra en una serie de comportamientos que lo tipifican y lo excluyen de las mismas oportunidades de convivencia que los demás tienen.

Así, es evidente que el planteo esencial consiste en ubicar, adecuar o hacer útil a la persona con necesidades educativas especiales a su sociedad. (SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, 1992).

1.3 El Modelo médico y el cambio conceptual con respecto a la discapacidad

El estudio del retraso mental anterior a 1800 es todo prehistoria. Antes de esta fecha no existió ningún estudio científico acerca del retraso mental. Los antiguos autores casi no distinguen entre el retrasado mental y otros tipos de personas impedidas como por ejemplo, enfermos mentales, sordomudos y epilépticos. En los escritos medievales se hacen referencias esporádicas a tontos, idiotas y "los que carecen de razón", pero es muy poco lo que se dice acerca de ellos.

El progreso de las ciencias tuvo muchos efectos positivos en el tratamiento que se daba a los retrasados mentales. Un suceso muy importante durante la segunda mitad del siglo XIX fue el reconocimiento de que el retraso mental no es lo mismo que la enfermedad mental; al mismo tiempo iba aumentando la persuasión de que el retraso mismo no era una condición simple y unitaria. Sin embargo, aunque la ciencia médica ha progresado tremendamente en la identificación de estas condiciones, todavía es una realidad que en la mayoría de los casos no se puede puntualizar con precisión la verdadera causa del retraso mental (Ingalls, 1982).

La conceptualización que más ha marcado la atención profesional de las personas en esta situación, es la del discapacitado como "enfermo".

Esta concepción médica, patológica, ha marcado fuertemente la educación de los niños discapacitados y lo sigue haciendo a pesar de que el reconocimiento de su educabilidad y de su derecho a la enseñanza ha comportado un cambio de enfoque hacia los objetivos más educativos que curativos. En la educación especial se sigue clasificando a la persona discapacitada como portadora de un defecto que está llamado a corregirse. Tal categorización hace más hincapié en las limitaciones que en las potencialidades y necesidades educativas. Así mismo, separa al niño discapacitado de los demás, insistiendo en las características que le diferencian de los otros niños.

Cada vez se reconocen más los aspectos negativos de etiquetar y clasificar concentrados en los tipos de déficit como causa de las dificultades de los niños.

La clasificación basada en una etiología vaga, altamente especulativa, a menudo no es confiable, además de que muchos niños simplemente no se ajustan nítidamente a las categorías tradicionalmente utilizadas.

Otro problema lo constituyen los efectos negativos en las actitudes de los educadores. La clasificación estimula a centrarse en el déficit del niño, distrayendo así las expectativas de lo que el alumno puede lograr.

También se refiere a las consecuencias desventajosas que tiene la segregación a largo plazo: los exalumnos de la enseñanza especial obtienen con mayor

dificultad su lugar en la sociedad, pierden el contacto con sus compañeros de la misma edad, lo que fomenta entre aquellos que persistan los prejuicios vigentes.

En el nuevo enfoque se considera que la discapacidad es relativa, en el sentido de que sólo existe en relación con un entorno dado.

Hoy ya no se considera que la discapacidad sea determinada exclusivamente por los factores "intrínsecos del individuo", sino como resultado de una interacción de los individuos como del medio. Se consideran las necesidades educativas especiales de los niños discapacitados como parte de un continuum de necesidades educativas en general, a las cuales el sistema regular puede responder o poner obstáculos.

Esta redefinición de la discapacidad en términos de interacción va junto con una redefinición del sujeto discapacitado.

Se considera incorrecta la dicotomización de las personas en dos categorías distintas – normales y especiales- argumentando que todos se diferencian por su ubicación en distintos continuos de características intelectuales, físicas y psicológicas. Las diferencias individuales son universales, por lo que el estudio de las personas diferentes en realidad es un estudio de toda la especie humana (Van, 1991).

1.4 Niveles de Integración

La integración representa el medio de canalización que permite a la persona discapacitada normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad. Pero, para la consecución del ideal de normalización en todos los aspectos de la vida de un individuo no basta ser "colocado" físicamente en un lugar común: Es imprescindible constituir una "parte integrante" de esa comunidad.

"Según Asmervik (1976), Soder y cols. (1980), Liga Internacional (1982), Nirje (1982), Ortiz (1982) y Jarque (1984), hay diversas formas de integración, graduadas en seis niveles, que se pueden desarrollar en el marco escolar, familiar, laboral y social:

a) *Integración física.* Consiste en reducir la distancia física entre los alumnos de educación especial y los de educación "normal", realizar los cursos en una escuela normal y, a futuro, tener un lugar de trabajo en la comunidad.

b) *Integración funcional.* Las personas con alguna discapacidad utilizan los servicios de la sociedad, las cuales requieren de algunas adaptaciones arquitectónicas y cambios de actitud.

c) *Integración social.* Se traduce en el derecho que toda persona tiene de ser respetada y estimada dentro de la sociedad en que vive, en la igualdad de oportunidades para acceder a una vida autónoma y socialmente productiva.

d) *Integración personal.* Señala que, con base en actitudes positivas por parte de la sociedad, las relaciones de las personas deficientes con su familia y amigos deben seguir un principio de normalización, partiendo de que los sentimientos y afectos de una persona con déficit cognitivo, motor o sensorial son, en la mayoría de los casos, iguales a los de quienes no tienen discapacidades.

e) *Integración en la sociedad.* Significa que la persona con discapacidad pueda encontrar oportunidades para introducirse en una comunidad y en un trabajo en común con otras personas, consiga amigos y se relacione adecuadamente.

f) *Integración en una organización:* Las personas deficitarias tienen la posibilidad de influir en su propio destino, de trabajar en su comunidad y de utilizar los servicios con que cuenta la comunidad" (Molina, 1997).

1.5 Integración educativa

El modelo educativo de la educación especial se propone la integración educativa y escolar de los menores con discapacidad a las escuelas regulares, accediendo al currículum básico y propiciando condiciones para terminar con la segregación ya sea escolar o social.

Sustentada en el Artículo 3° Constitucional y en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, la integración educativa es jurídicamente obligatoria para todos y se define como "el acceso al que tienen derecho todos menores al currículum básico y

a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje". En el caso de las personas con discapacidad, la integración educativa puede ser en los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) o en las Escuelas Regulares (con atención de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular). Esta concepción apunta hacia la construcción de una escuela abierta a la diversidad que combata las actitudes de discriminación a grupos vulnerables y de respuesta a las necesidades educativas de los y las alumnas, conforme a sus recursos, intereses y condiciones individuales, más aún de aquéllos que presenten alguna discapacidad. El reto de la integración educativa también implica, mejorar la eficiencia de los recursos metodológicos del maestro y elevar la calidad de la enseñanza que ofrece la escuela regular.

Los alumnos que asisten a escuela regular, están integrados educativamente a participar del currículum básico. Los alumnos de los C.A.M., al compartir dicho currículum, también se encuentran integrados educativamente, dando cumplimiento a la normatividad vigente.

La integración educativa está vinculada con la atención a la diversidad. Por ley, no tiene opción válida para nadie, es obligatoria, no puede no debe pilotarse, es un derecho que jamás prescribe. Es una obligación de Estado el ofrecerla y de los padres el que sus hijos la cursen (SEIM. Departamento de Educación Especial, 1996; Guajardo, 1998).

1.6 Integración escolar

La integración escolar se refiere al proceso que desarrollan los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, al cursar educación básica en la escuela regular, pudiendo contar para ello, con el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.). A diferencia de la integración educativa que es obligatoria, la integración escolar es opcional.

Al igual que el derecho y obligación de cursar la educación básica, la integración escolar es éticamente deseable y, por lo mismo, no puede tener el carácter de obligatoria para nadie. Los padres de familia están facultados para decidir sobre la opción más conveniente para sus hijos: escuela regular o escuela especial.

Es importante diferenciar y no confundir ambos tipos de integración. La integración escolar es también educativa, pero la integración escolar no es necesariamente educativa. La integración educativa se vincula con los elementos jurídicos, mientras que la escolar lo hace con aspectos éticos.

Dentro de la integración escolar, existe un abanico de posibilidades, acordes a las necesidades de cada alumno. La modalidad educativa que se elija debe considerar estos factores:

- a) Que favorezca una integración social positiva
- b) Que propicie el desarrollo máximo de las capacidades del alumno
- c) Que el alumno especial participe en la mayoría de las actividades del grupo
- d) Que la edad cronológica del alumno especial sea la más cercana a la resto del grupo.

Una propuesta para ser aplicada en México podría ser la siguiente:

1.- Integración parcial: El alumno se ubica en una aula especial en la escuela regular. Se recomienda para los casos de alumnos con deficiencias motoras o sensoriales que puedan estar asociadas a deficiencia mental leve o moderada, requiere adaptaciones físicas importantes del medio escolar y personal especializado.

2.- Integración combinada: Parte del tiempo el alumno asiste al aula regular, sobre todo para actividades sociales, recreativas, artísticas y en asignaturas como geografía e historia. Pueden estar dos o tres alumnos con estas características en un grupo de treinta. Se puede complementar la atención dentro de la escuela en un aula que atienda especialmente las áreas de lecto-escritura y matemáticas. Ofrece actividades de psicomotricidad, lenguaje y las que se consideren complementarias según las necesidades individuales. En algunos casos, estas actividades pueden ofrecerse dentro del aula regular. Puede aplicarse con



alumnos portadores de deficiencias motoras, sensoriales o cognitivas moderadas o severas.

3.- Clase regular con apoyo dentro de la misma En un grupo regular, un docente de apoyo- no necesariamente permanece todo el tiempo en el grupo- puede apoyar a varios grupos que incluyan alumnos con necesidades educativas especiales. Se requiere coordinación del docente de grupo con el de apoyo y planificar el trabajo con el equipo multidisciplinario. (Bautista, 1997; Molina, 1997).

La integración escolar puede ser gradual, en tanto que es voluntaria. "Para un menor con discapacidad circular libremente entre una escuela especial y una regular, deberá depender de sus circunstancias de éxito para acceder al currículum. El límite de la integración escolar es que, en su ámbito, la diferencia se convierta en desigualdad de oportunidades. Estas circunstancias no están dadas "per se", se construyen colectivamente, cuando el alumno fracasa no fracasa él solo, fracasan todos con él.

La integración es un objetivo nacional, pero su concreción debe ser objeto de decisiones y realizaciones locales, las dificultades y éxitos se van a deber a los actores mismos. No se puede hablar de lineamientos, sino de iniciativas de integración, de su problemática y de las estrategias para afrontarla (SEIM. Departamento de Educación Especial, 1996).

En el capítulo II se hace referencia a las necesidades educativas, las cuales debido al cambio en el acercamiento del niño discapacitado y de las dificultades que experimenta en su aprendizaje escolar, ha dado lugar a una modificación en la terminología utilizada al respecto. Ahora se habla de niños "con necesidades educativas especiales" en vez de referirse a ellos en términos de minusválidos, impedidos, discapacitados.

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 adecuaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

CAPITULO II

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1 Concepto de necesidades educativas

Como acostumbra suceder en la mayoría de los conceptos utilizados en educación, debemos entender que el de necesidad educativa (n.e.) contiene un elevado grado de relatividad. Si quisiéramos formular su definición más simple podríamos considerar como necesidad educativa lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma.

En nuestro marco cultural hace ya siglos que estas metas necesarias para la integración social se han hecho parcialmente explícitas a través del denominado currículum escolar.- Mediante éste la sociedad establece lo que se consideran conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes básicos para formar parte activa de ella a través de la relaciones de trabajo y el ocio.

De la afirmación anterior se desprende en gran parte la relatividad del concepto de necesidad educativa, ésta depende del entorno social en el que se ubica la persona.

Pero no parece adecuado supeditar el concepto de n.e. al currículum escolar, de la misma manera que no podemos aceptar la equivalencia entre los conceptos "educación" y "educación o currículum escolar". La escuela no tiene monopolio de la actividad educativa, y metas extraordinariamente importantes en el proceso educativo de cada uno de nosotros se alcanza al margen de la escuela. La familia y la fuerte influencia del entorno social a través de diferentes canales (medios de comunicación, centros de tiempo libre, asociaciones religiosas, y de distinto tipo, etc.) pueden asumir importantes aspectos del proceso educativo de cualquier persona.

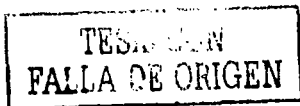
No obstante, estaremos de acuerdo en que hay una institución social que justifica por su función y actividad educativa: la escuela. Consecuentemente la sociedad no solo se ve en la necesidad de organizarla de una manera formal, es decir, a partir de la especificación de cuáles son las intenciones que persigue, sino que ha de rendir cuentas de su actuación, y por tanto, ha de evaluar sistemáticamente García, et. al. (En: SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2000).

2.2. Concepto de necesidades educativas especiales

"El concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) comenzó a utilizarse en los años 60's ; sin embargo en ese momento no se modificó por completo la concepción dominante que se tenía acerca de las personas que presentaban deficiencias. Fue hasta 1978, cuando el concepto se popularizó a partir del reporte Warnock, que fue el estudio realizado en la Gran Bretaña para describir cuál era la situación de educación especial. De sus resultados, se derivaron muchas normas legales. En palabras propias de dicho informe se plantea la situación de la siguiente manera:

"En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; por algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes, que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo" García, et. al. (En: SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2000).

Algunas definiciones sobre necesidades educativas especiales son las siguientes:



- Cuando el niño, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen en su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.
- Quiere decir- que un alumno tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.

Al conceptualizar a los alumnos con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo ; que son relativas, es decir, que dependen tanto de las deficiencias del niño como de las deficiencias del entorno que lo rodea. Finalmente, implica que se dan en función de las interacciones sociales. Por lo tanto, aunque este concepto está directamente relacionado con la educación especial, su trascendencia impacta a todo el sistema educativo (Rodríguez, Guajardo, Cárdenas, Villalón, Rodríguez, Salas, 1997; Guerrero, López, 1996).

Es importante resaltar que lo anterior de ninguna manera significa negar la discapacidad. Las limitaciones existen. La "discapacidad" no desaparece simplemente porque se le llame de otra manera. Lo que trata de enfatizarse aquí es que la "discapacidad" no es destino, y que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para normalizar la situación de los niños.

Veamos ahora algunas de las principales consideraciones relacionadas con las necesidades educativas especiales:

Desde		Hasta
Ninguna dificultad de aprendizaje	-----	Dificultad severa de aprendizaje
Servicios ordinarios totalmente suficientes	-----	Servicios ordinarios totalmente insuficientes

- Representan una dificultad mayor para aprender.

- Pueden implicar una discapacidad que no permitan utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.
- Implican la necesidad de utilizar recursos educativos especiales.
- Tienen un carácter interactivo.
- Todos los alumnos pueden requerir de ayudas pedagógicas a lo largo de la educación.
- Son relativas y cambiantes. La escuela puede acentuarlas o minimizarlas.
- La respuesta a las necesidades de los alumnos debe buscarse en el currículo.

Dentro de estas consideraciones se menciona que un niño tiene n.e.e. cuando existe la necesidad de utilizar recursos educativos especiales, pero ¿qué quiere decir esto?

Los recursos educativos especiales son aquellos recursos que son adicionales o diferentes a los que la escuela o las autoridades educativas tienen en el aquí y el ahora. En el esquema siguiente se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de n.e.e.: García, et. al. (En: SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2000)

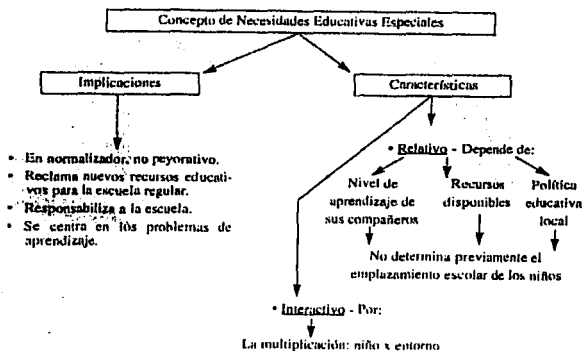


Fig. 1 CARACTERÍSTICAS E IMPLICACIONES DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Para poder entender el tema de adecuaciones curriculares se iniciará con el concepto de currículum, el cual a grandes rasgos se entiende como: "el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones sobre el qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar".

También se plantea la diferencia entre currículum cerrado y abierto. El currículum cerrado es muy detallado y cómodo para los profesores, ya que puede aplicarlo sin excesivos problemas, limitándose a seguir paso a paso las indicaciones contenidas en ellos, sin embargo, no se adaptan a las características particulares de los diferentes contextos de aplicación, de ser impermeables a las aportaciones correctoras y enriquecedoras de la experiencia pedagógica de los docentes. Por el contrario, el currículum abierto, tiene la doble ventaja de garantizar el respeto a los diferentes contextos de aplicación y de implicar creativamente al profesor en el desempeño de su actividad profesional; no obstante, les resulta más difícil conseguir una relativa homogeneidad en el currículum para toda la población escolar; y sobre todo, exige a los profesores un esfuerzo y un nivel de formación superiores, pues les reserva la tarea de elaborar sus propias programaciones.

Para finalizar el capítulo se expondrá el tema de las adecuaciones curriculares.

Estas adecuaciones curriculares son definidas como: un continuo de modificaciones en algunos elementos del currículo de educación básica que permiten ajustar la propuesta educativa a las características y necesidades especiales que puedan presentar las alumnas y los alumnos con discapacidad en el proceso de aprendizaje escolar.

Las adecuaciones se realizan en dos dimensiones: aquellas que se refieren a la dimensión físico ambiental y aquellas cuya dimensión es curricular y que inciden en los elementos del currículo prescrito.

CAPITULO III

ADECUACIONES CURRICULARES

3.1 Curriculum

Antes de entrar propiamente al tema de currículum, es conveniente establecer algunas semejanzas y diferencias entre cuatro conceptos estrechamente vinculados entre sí y con el currículum: desarrollo, cultura, educación y escolarización.

No existe discrepancia en que las actuaciones pedagógicas deben promover y mejorar la educación, las discrepancias surgen cuando se plantean las estrategias y el significado mismo de lo que se entiende por "mejorar la educación". Para algunos profesionales el énfasis debe ponerse en el aprendizaje (proceso eminentemente externo), mientras otros priorizan el desarrollo (proceso fundamentalmente interno al sujeto). La educación se vincula con ambos procesos y optar por alguno de ellos conduce a proponer actuaciones pedagógicas diferentes (SEIEM, 1996).

La teoría genética de Jean Piaget fundamenta el enfoque cognitivo-evolutivo, que ha tenido gran influencia y aplicaciones en el campo de la educación.

El primer principio educativo que se deriva de dicha teoría es que los niños aprenden por la acción. Los niños aprenden todo lo relacionado con los números y cantidad, espacio y tiempo, jugando con objetos y unos con otros, y no sólo escuchando a la maestra. En el grado que esto sea verdad, mucha de la educación tradicional se ha concebido mal. En la clase tradicional se aconseja que los niños estén quietos, callados y que escuchen a la maestra, y es muy difícil imaginar una atmósfera más inapropiada para aprender.

El segundo principio es que los niños son curiosos por naturaleza y que también por naturaleza se sienten atraídos a las experiencias y objetos de los que pueden aprender cosas. Por lo tanto, la clase ideal es la relativamente

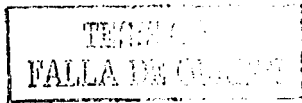
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

inestructurada y tolerante en la que se permita a los niños escoger por sí mismos lo que quieran hacer de entre una gran variedad de cosas diferentes, desempeñando la maestra un papel relativamente pasivo.

Un último principio consiste en que los maestros no deben dar por supuesto que los niños piensan igual que los adultos (Ingalls, 1982).

En este sentido, la educación debe preocuparse más por un progreso que sigue las líneas naturales del desarrollo, que del progreso de aprendizajes específicos. La otra perspectiva hace hincapié en los aprendizajes específicos, criticando fuertemente el enfoque anterior, argumentando que si el desarrollo es inexorable, si los seres humanos progresan desde el estadio sensoriomotor hasta el de las operaciones concretas y de éste hasta el de las operaciones formales, sería absurdo plantear, por ejemplo, desde la educación preescolar, la meta de que los niños alcancen el estadio de las operaciones concretas, pues de todos modos los alcanzarán sin necesidad de ayudas específicas, ya que se trata de uno de los universales del desarrollo cognitivo. Por ello, para mejorar la educación, los esfuerzos deben centrarse en los aprendizajes específicos, ya que éstos pueden o no producirse, según las experiencias propuestas a los niños con las actuaciones pedagógicas de los docentes. Los cambios deben ser provocados y facilitados.

En ambas posturas existen aportaciones valiosas, sin embargo, existe un falso dilema en el planteamiento al considerar como prácticamente independientes entre sí el desarrollo y el aprendizaje, estableciéndose una relación jerárquica: subordinar el aprendizaje al desarrollo o subordinar el desarrollo al aprendizaje; ya que "Todo parece sugerir que hay unos universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas". La controversia se ha superado por los trabajos realizados por Vygotsky, Luria y Leontiev, quienes han integrado los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada.



"En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona -tanto los habitualmente considerados evolutivos como los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos- son el fruto de la interacción constante que mantiene con el medio ambiente culturalmente organizado... El crecimiento personal es el proceso mediante el cual, el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso, el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y al tipo de prácticas sociales dominantes.

El concepto de cultura se utiliza en un sentido amplio para hacer referencia a ...conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc. En el transcurso de su historia, los grupos sociales han encontrado numerosas dificultades y han generado respuestas colectivas para poder superarlas, la experiencia así acumulada configuran así su Cultura.

Compete a la educación explicar y ayudar a comprender cómo se articulan en un todo, estos aspectos sociales (cultura) e individuales (desarrollo). Educación designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. La educación en general, se vincula con las actividades habituales que desarrollan los grupos sociales, los menores adquieren las pautas culturales al participar, observar e/o imitar actividades del grupo al que pertenece. Sin embargo, existen actividades educativas típicas, diferenciadas de las actividades cotidianas de los adultos, con orientaciones e intencionalidad propias, con finalidades predeterminadas y concretas, que se desarrollan en instituciones de interés público llamadas escuelas o centros educativos; son las llamadas actividades educativas escolarizadas o escolarización donde adquiere plena significación el tema del currículum de la enseñanza obligatoria. Estas actividades responden a la idea de que algunos aspectos del crecimiento personal, importantes en el contexto de la cultura del grupo social, no se desarrollarían adecuadamente, o incluso, no se producirían, sin ayuda de la actividad escolar. En este sentido, el currículum debe explicar el proyecto que preside y orienta las actividades escolares.

Las actividades de la educación especial más que a la educación en general, remiten directamente a la escolarización (educación escolarizada). Son actividades educativas pero de ninguna manera son las únicas, ya que existen otras también importantes como son, la educación familiar, las que impulsan los medios de comunicación, la que se adquiere en el seno de la comunidad, etc. (educación extraescolar o no escolarizada).

A partir de las observaciones anteriores, se expone a continuación lo que se entiende por currículum. El camino que se lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas, que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados.

Como proyecto (diseño) debe apoyar el desarrollo de la práctica pedagógica, enunciando intenciones, principios y orientaciones y, además, considerar las condiciones reales en las que se va a desarrollar, es decir, debe guiar y orientar la práctica, sin suprimir la iniciativa de los docentes ni su responsabilidad, jamás debe considerar al profesorado como simples aplicadores de estrategias o métodos, ya que no sería posible, ni acaso deseable, considerar simultáneamente los diversos, complejos y múltiples factores que pueden incidir en cada una de las situaciones concretas en el campo educativo.

Los componentes o elementos que se contemplan para cumplir con éxito las funciones educativas, se pueden agrupar de la manera siguiente:

QUÉ ENSEÑAR:

- ◆ Objetivos (procesos que se desea provocar, favorecer o facilitar).
- ◆ Contenidos (experiencia social culturalmente organizada: conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.)

CUÁNDO ENSEÑAR:

- ◆ Ordenación y secuencia de propósitos y contenidos.

CÓMO ENSEÑAR:

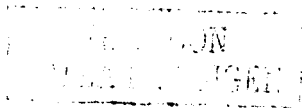
- ◆ Estructuración de actividades de enseñanza aprendizaje para alcanzar los propósitos a partir de los contenidos seleccionados.

QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR:

- ◆ La evaluación debe dar cuenta de que las intenciones se consiguen con las actuaciones pedagógicas que se desarrollan, o en su defecto, introducir los ajustes necesarios.

El qué enseñar remite a las intenciones, mientras que los tres restantes aluden al plan de acción para conseguir dichas intenciones.

Se entiende por currículum: el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones sobre el qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar... Stenhouse (1984) señala: Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de formas tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica... Para algunos autoresel currículum incluye tanto la descripción del proyecto educativo como el análisis



empírico de lo que realmente sucede en las aulas cuando el proyecto se lleva a cabo... definido de esta manera amplia termina por abarcar la totalidad de elementos de la educación formal perdiendo así su carácter específico y también su operatividad... resulta difícil admitir que lo que sucede realmente en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del currículum... con el fin de subrayar el carácter de proyecto del currículum, mantendremos la diferencia entre Proyecto o Diseño curricular y Desarrollo o Aplicación de Currículum como dos fases de la acción educativa que se nutren mutuamente pero que no se confunden sin más. El término currículum se utiliza en ocasiones en un sentido más limitado para referirse únicamente a los objetivos y a los contenidos de la educación formal. La manera de entender el Diseño Curricular, incluye ambos aspectos.

La formulación de las intenciones educativas, es decir, de los objetivos y contenidos y en general de todo el proceso de elaboración de un diseño curricular) debe apoyarse en información de diferente naturaleza, que constituye las llamadas fuentes del currículum y básicamente son tres:

- ◆ Estudios del Niño: Obtener información sobre sus intereses, problemas, propósitos y necesidades.
- ◆ Información sobre la estructura interna de los contenidos de la enseñanza.
- ◆ Análisis de la sociedad: problemas, necesidades, características.

Estas fuentes, conducen al análisis psicológico, epistemológico y sociológico, considerados también como parte de dichas fuentes, En particular aportan información valiosa y necesaria, pero por sí solas, son insuficientes.

Una cuarta fuente estaría dada por la propia experiencia pedagógica, susceptible siempre de transformarse y mejorarse. como proyecto que es, el Diseño Curricular se contrasta en la práctica pedagógica y tiene que estar permanentemente abierto a las modificaciones y correcciones que se derivan de su contrastación. El desarrollo del currículum es una de las fuentes, si no la fuente principal, del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del Diseño Curricular.

El análisis sociológico o sociocultural permite determinar las formas culturales o contenidos: conocimientos, valores, destrezas, normas, etc., consideradas necesarias para que el alumno se integre como miembro activo de su sociedad y como agente de creación cultural, igualmente, permite que no haya rompimientos entre la actividad escolar y la extraescolar de él. El análisis psicológico aporta información sobre factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal de alumno, contribuyendo a planificar con mayor eficacia la acción pedagógica. El análisis epistemológico de las disciplinas ayuda a separar conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones entre ellos, un

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

buen análisis de este tipo, permitirá secuencias de aprendizaje que faciliten la asimilación significativa" (SEIEM, 1998).

3.2 Curriculum abierto y cerrado

A continuación se presentan las características que definen a un curriculum abierto y a uno cerrado.

CURRICULUM ABIERTO

- En el curriculum abierto se renuncia a la postura de unificar y homogeneizar el curriculum en beneficio de una mejor educación un mayor respeto a las características individuales de cada contexto educativo.
- Propugna la interacción entre el sistema y lo que le rodea. Está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización.
- Se da mucha importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en que se aplica el programa.
- Los objetivos son definidos en términos generales para que quepan modificaciones sucesivas en el programa.
- Aquí el énfasis no se encuentra en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La evaluación se centra en la observación del proceso de aprendizaje, con la finalidad de determinar el nivel de comprensión del contenido y la utilización del mismo en situaciones nuevas.
- No existe una diferenciación estricta entre el que elabora el programa y el que lo aplica. El profesor cumple simultáneamente las dos funciones.
- Se entiende el currículum como un instrumento para la programación.
- El currículum abierto concibe el proceso de desarrollo en buena medida, endógeno, que procede de dentro-fuera, proporciona condiciones óptimas para

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

el proceso enseñanza/aprendizaje. Los currícula desde esta perspectiva subrayan la importancia de la creatividad y el descubrimiento, dando un papel activo al alumno, y se concibe al profesor como un orientador y facilitador del aprendizaje.

- Este tipo de curriculum exige al profesorado tener elementos y criterios suficientes para seleccionar los objetivos y contenidos adecuados, secuenciarlos, diseñar actividades y conocer a los alumnos, así como un mayor número de horas disponible para la elaboración de la propuesta curricular.

CURRICULUM CERRADO

- En el curriculum cerrado se tiende a unificar y homogeneizar al máximo al curriculum para toda la población escolar.
- Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están ya determinados, por tanto, la enseñanza es idéntica para todos los alumnos, y las variaciones son mínimas.
- La individualización se centra en el ritmo de aprendizaje; pero los objetivos, los contenidos y su metodología son invariables.
- Los objetivos están definidos en términos de conducta observables y los contenidos se organizan en función de disciplinas tradicionales; sin buscar en ellos conexiones e interrelaciones.
- Se da mucha importancia al resultado de aprendizaje, cuyo nivel se determina mediante criterios de conducta que establezcan los objetivos.
- La evaluación se centra en el proceso de aprendizaje del alumno, se traduce en un progreso en la jerarquía de secuencia de instrucción planificadas.
- Tiene una concepción centralizadora que prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales y los métodos a utilizar por todos los profesores en cada una de las áreas de la enseñanza.

- El currículum cerrado concibe el proceso de desarrollo humano como el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de fuera-dentro, transmite conocimiento, el alumno es el receptor y el profesor es el transmisor.
- Este tipo de currículum da poco margen para incluir imprevistos, variaciones o diferencias, y lo que parece estar totalmente controlado, al final, se escapa de las manos (Blanco, Gómez, Ruíz, 2000)

3.3 Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares se enmarcan necesariamente en el currículo que se desarrolla en la escuela deben ofrecer una respuesta a la diversidad desde el escenario de la escuela regular, sea cual fuere el grado de especificidad y tipo de estas necesidades.

Un enfoque curricular acorde con la concepción de una escuela abierta a la diversidad, exige poder disponer de un marco curricular común en todas las modalidades y niveles educativos; se orienta a crear condiciones pertinentes para el desarrollo de las capacidades de todos los educandos.

Todo currículo básico busca la incorporación futura de los alumnos al mundo de trabajo y su intervención en la vida pública. Asumir el currículo básico no es renunciar a los objetivos tradicionales de la educación especial, al contrario, es completar la formación de alumnos y alumnas y prepararlos para ser ciudadanos con plenos derechos. Este ideal puede hacerse realidad mediante la estrategia de adecuaciones curriculares.

Estas adecuaciones curriculares son definidas como: un continuo de modificaciones en algunos elementos del currículo de educación básica que permiten ajustar la propuesta educativa a las características y necesidades especiales que puedan presentar las alumnas y los alumnos con discapacidad en el proceso de aprendizaje escolar.

Las adecuaciones se realizan en dos dimensiones: aquellas que se refieren a la dimensión físico ambiental y aquellas cuya dimensión es curricular y que inciden en los elementos del currículo prescrito.

Dimensión físico ambiental: se refiere a la creación de condiciones físicas de sonoridad, luminosidad y ventilación en los espacios y mobiliarios del ambiente escolar y a la accesibilidad física de la escuela y al aula, así como todos aquellos auxiliares personales que compensan las dificultades derivadas de la discapacidad (auxiliares auditivos, lentes, lámparas, prótesis, por mencionar algunas).

Estas adecuaciones permiten el acceso, desplazamiento y permanencia autónoma de alumnos y alumnas en la escuela con el fin de posibilitar amplios niveles de interacción y comunicación con cada integrante de la comunidad educativa.

Se reconocen entre las primordiales adecuaciones físico ambientales:

- Las de carácter arquitectónico en el contexto de la escuela y del aula.
- Las que implican modificaciones y anexos al mobiliario, equipamientos y recursos materiales específicos en la escuela y en el aula.
- El equipamiento personal que funciona como auxiliar para compensar, en alguna medida, las discapacidades ocasionadas por alteraciones sensoriales o neuromotoras.

Dimensión curricular: en esta dimensión se contemplan dos tipos de adecuaciones fundamentales, ambas referentes a la accesibilidad curricular.

La primera, engloba **adecuaciones de acceso al currículo**, es decir, la modificaciones o ajustes relacionados con aspectos de utilización de diferentes lenguajes –lenguajes alternativos- así como la utilización de formas diversas de representación gráfica y modificación cualitativa de textos con el propósito de favorecer la accesibilidad para menores con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

La segunda se refiere a las adecuaciones que inciden en los elementos del currículo y responden al ¿para qué?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? enseñar y evaluar.

Las adecuaciones curriculares pueden referirse a modificaciones en la metodología, estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje – secuenciación didáctica- temporalización del aprendizaje: cambios en el tiempo previstos para alcanzar objetivos, en la priorización de determinados propósitos o contenidos, en la eliminación o introducción de algún objetivo o contenido.

La adecuaciones curriculares de cada uno de los elementos del currículo, corresponden a lo que se expresa a continuación.

A. Adecuación de propósitos.

Se refiere a la posibilidad de priorizar los propósitos, sin que implique la renuncia a otros. Se modifique el tipo y grado de aprendizaje y la temporalización del mismo, es decir, se programan logros a tiempos mayores a los usuales. Contempla también la incorporación de propósitos intermedios para el logro de aprendizajes consistentes.

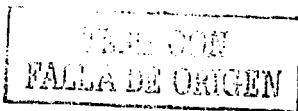
B. Adecuación de contenidos

Hace referencia a la selección, jerarquización, grado, amplitud y profundidad de los contenidos. Se encamina a la congruencia entre las actividades previstas y su consecuente desarrollo, así como a la identificación de los materiales requeridos.

C. Adecuación a la metodología didáctica

Es la modificación que se realiza en la organización del grupo y en las técnicas y estrategias didácticas para la enseñanza. Se dirige a la introducción de métodos y técnicas para la enseñanza y aprendizaje específicos.

Implica hacer más dinámica la información en cuanto a la puesta en práctica de distintos lenguajes y formas de representación que favorezcan la



interiorización comprensiva de los contenidos escolares, su aplicación a situaciones de la vida cotidiana y la construcción de una estructura cognoscitiva lo suficientemente consistente para la asimilación de aprendizajes de mayor complejidad.

Busca realizar distintos modelos de enseñanza-aprendizaje y promover el desarrollo de actividades diferentes e interesantes para dar respuesta a la diversidad.

Pretende la incorporación de mecanismos que desarrollen la participación activa de las y los alumnos en la toma de decisiones y que favorezcan actitudes de iniciativa y protagonismo en la expresión verbal, gráfica, psicomotora, etc

D. Adecuación de los procedimientos de valoración del proceso de aprendizaje (la evaluación).

Comprenden la utilización de diversas técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, así como la consideración de tiempos específicos para la aplicación de sus criterios.

Tienen como finalidad adecuar los modos de evaluación a las peculiaridades de determinados alumnos y alumnas con discapacidad mediante el seguimiento sistemático y gradual de los aprendizajes establecidos en los propósitos escolares (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2000; Lus, 1997).

En el capítulo IV se resaltará la importancia del trabajo colaborativo entre el maestro de la escuela regular y el maestro de apoyo, este tema se considera relevante, ya que dependiendo de la concepción que se tenga del apoyo se puede condicionar el trabajo de los profesionales que lo desarrollan, configurando al mismo tiempo las expectativas de los profesores de aula, los padres y las madres y el equipo directivo con respecto a los modelos de atención a la diversidad, debiendo superarse la idea de la educación segregada, de que la misión del profesorado de apoyo es intervenir directamente sobre el alumnado con déficits en un emplazamiento del aula ordinaria.

En la puesta en práctica de la educación en un sistema no excluyente, el alumnado pasa todo o la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria. Por lo tanto, el maestro regular y el maestro de apoyo deben trabajar conjuntamente en la planificación y en la enseñanza.

Para tener una visión más amplia al respecto, en este capítulo se mencionarán las ventajas y desventajas del apoyo en el aula ordinaria y en el aula específica, así como los diferentes tipos de apoyo -la intervención, asesoramiento, formación, provisión de recursos y cooperación-; y las características de los modelos de apoyo colaborativo: Modelo de apoyo entre colegas y modelo de apoyo inter-profesional.

CAPITULO IV

EL APOYO Y EL ASESORAMIENTO PARA LA INTEGRACION EDUCATIVA

La concepción que se tenga del apoyo dentro de la escuela regular puede condicionar el trabajo de los profesionales que lo desarrollan, pues las estructuras de coordinación y participación y las expectativas del profesorado del aula, de los padres y madres, y equipos directivos con respecto al mismo determinan los ámbitos y alcance de la actuación.

Dada la importancia de dicho tema a continuación se abordarán los diferentes tipos de apoyo, así como el modelo sugerido a favorecer la práctica integradora.

4.1 Tipos de apoyo

Se puede decir que la noción de apoyo ha ido evolucionando desde un apoyo centrado en el niño y la niña con necesidades, hasta un apoyo centrado en el curriculum o en la escuela, existiendo una gradación de situaciones y roles que se resumen en la siguiente tabla:

TIPOS DE APOYO

El apoyo se configura como:	Quien lo desempeña:
Intervención	Lleva a cabo la actividad
Asesoramiento	Informa a otros sobre lo que se puede o debe hacer en relación
Formación	Desarrolla en otro/s el conocimiento y capacidad para
Provisión de recursos	Facilita a otro/s los medios para ser utilizados en la actividad
Cooperación	Coopera con otro/s para realizar la actividad

TABLA 1: TIPOS DE APOYO Y ROLES DESEMPEÑADOS EN CADA UNO DE ELLOS

El apoyo se puede dirigir al centro, al docente o al niño y la niña.

El apoyo al centro, se puede hacer participando en la elaboración del proyecto educativo, detectando las necesidades de formación del equipo docente para atender la diversidad, coordinando programas de formación sobre esas necesidades, elaborando planes de organización y distribución de recursos.

El apoyo al profesorado se puede hacer en la elaboración de la programación de aula, en las adaptaciones del curriculum necesarias, con la planificación de medidas e instrumentos para detectar necesidades, en la revisión de la metodología y la evaluación.

El apoyo al alumnado se puede hacer en la detección de sus necesidades, en la evaluación de las mismas, en la coordinación entre el equipo docente que trabaje con ellos y ellas y/o con los padres y madres.

4.2 Modelos de apoyo colaborativo

Desde mediados de los años 80, se van construyendo esquemas de intervención en los que el asesoramiento no constituye una actividad periférica de la actividad escolar, sino central y determinante para las posibilidades de mejora de la misma. Parrilla (1994) resume las experiencias y modelos de apoyo colaborativo en los siguientes grupos de casos:

(a) Modelo de apoyo entre colegas. Sus características son:

- Está formado por profesorado de un mismo centro que colabora en el análisis de necesidades y en la búsqueda de soluciones a las mismas.
- Tiene un carácter institucional: no se trata de una colaboración puntual, sino de desarrollar una intervención o proyecto formativo global en el centro, incluyendo a cualquier componente de la plantilla y refiriéndose a un amplio abanico de situaciones.
- Los participantes lo hacen en condiciones de igualdad, son colegas cuya única diferencia es el tipo de formación o especialización.

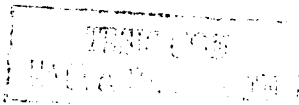
- El desarrollo del trabajo colaborativo se hace mediante la atención a las demandas de casos que voluntariamente van planteando los colegas con implicación de todos los componentes del grupo en la discusión y propuestas de solución.

(b) Modelo de apoyo inter-profesional. Sus características son:

- Se basa en el trabajo colaborativo de distintos profesionales de una zona o grupo de escuelas, cuyos ámbitos formativos y/o de actuación son diferentes. También pueden centrar el apoyo en una sola escuela, pero siempre con su distinta vinculación y perspectiva profesional para que los problemas puedan ser abordados desde ángulos diversos, complementando sus aportaciones.
- El tamaño de los grupos no ha de ser muy numeroso, inferior a doce personas, dada la heterogeneidad de sus componentes.
- Hay que arbitrar medios de movilidad y apertura a nuevos miembros para evitar el anquilosamiento del grupo.
- El grupo debe estar abierto también a desarrollar su actuación en un ecosistema cada vez mas amplio, tanto por el contenido de los problemas como por los ámbitos de actuación.

La manera de favorecer el cambio en la idea y en la practica del apoyo hacia un enfoque colaborativo, será ir introduciendo cuñas que supongan:

- Que el apoyo deje de ser una estructura subsidiaria para pasar a ser una estructura nuclear, institucional en el centro.
- La clarificación y consolidación de las relaciones entre profesionales construidas desde la sensibilidad y el respeto a las características de la actividad y al ámbito de intervención de los otros, reconociendo la capacidad de los demás para la ayuda y la colaboración en la solución de problemas.
- La flexibilidad en los niveles y ámbitos de aplicación del apoyo, con apertura a diversas formas y situaciones en las que se puede intervenir, incluyendo el intercambio de papeles y tareas, redefiniendo los espacios de apoyo o variando los miembros de los grupos en función de los casos a resolver.
- La voluntariedad de los profesionales a la hora de formar parte de grupos de apoyo colaborativo, comenzando por grupos poco numerosos y en los que el entendimiento y la comunicación sean fáciles.
- Planteando de modo paralelo a los procesos de mejora los planes de formación necesarios, comenzando por los que se refieren a la formación para trabajar en equipo (Porras, 1998).



4.3 Apoyo en el aula específica y en el aula ordinaria

El propósito general, desde la visión más integradora posible será que el alumnado con necesidades educativas permanezcan en su aula el mayor tiempo posible. No obstante, tanto el apoyo dentro del aula ordinaria como fuera de ella tienen ventajas e inconvenientes, tal y como se esquematiza en las siguientes figuras:

EI. APOYO EN AULA ESPECÍFICA

VENTAJAS

- ◆ Objetivos más personalizados.
- ◆ Atmósfera de calma y concentración.
- ◆ Se economiza tiempo del profesorado de apoyo al poder hacer pequeños grupos para algunas enseñanzas.
- ◆ Descansa el aula ordinaria si hay problemas de conducta.
- ◆ El alumnado se aprovecha de otro estilo y de otro ambiente de enseñanza.

DESVENTAJAS

- ◆ Fragmentación del curriculum.
- ◆ Pérdida de lo que se hace en el aula ordinaria y la consiguiente:
- ◆ Dificultad para seguir nuevos aprendizajes.
- ◆ Posibilidad de desconexión entre ambas enseñanzas
- ◆ Menos posibilidades de generalización y de practicar destrezas aprendidas en una u otra situación.
- ◆ Peligro de etiquetamiento y de disminución de la autoestima.
- ◆ El tutor se puede sentir menos responsable y puede disminuir sus esfuerzos y sus expectativas.

- ◆ Dificultad de que el tutor y el profesorado de apoyo se reúnan y se pongan de acuerdo.
- ◆ El profesorado de apoyo se siente aislado.

EL APOYO EN EL AULA ORDINARIA

VENTAJAS

- ◆ El tutor siente la problemática como suya y trata de solucionarla mediante un curriculum diferenciado.
- ◆ Otros alumnos con alguna dificultad se pueden beneficiar del apoyo y de las estrategias de diferenciación de la enseñanza.
- ◆ El profesorado de apoyo ve al educando en su contexto y puede asesorar y evaluar mejor.
- ◆ El educando no pierde la oportunidad de participar en tareas y experiencias de su aula.
- ◆ Al recibir el apoyo otros alumnos y al no ser siempre los mismos, no se etiqueta, ni se baja la autoestima del menor.

DESVENTAJAS

- ◆ La cantidad de tiempo de apoyo disminuye.
- ◆ La falta de tiempo para llegar a acuerdos puede quitar eficacia y calidad de apoyo, que se convierte solamente en "otro par de manos más".

En general se puede decir que atender al alumnado con necesidades educativas en el aula de apoyo es preferible para trabajar la enseñanza de destrezas de las materias instrumentales en contenidos que ya han sido ampliamente rebasados por el grupo-clase, completando "lagunas" y mejorando la

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

adquisición de conceptos y destrezas básicos, en momentos en que en el aula ordinaria se estén desarrollando contenidos poco funcionales para su aprendizaje posterior. Lo cual no quiere decir que estemos defendiendo "la vuelta a lo básico", sino que se puede alternar la participación en el curriculum completo del aula ordinaria con la mejora de destrezas básicas y la preparación del trabajo posterior en el aula ordinaria realizadas en situaciones externas a ella; para que el apoyo sea efectivo, es preciso cuidar atentamente el sistema de relaciones, no solamente entre profesorado y alumnado, sino también el de los docentes implicados entre sí, especialmente cuando el apoyo se realiza dentro del aula ordinaria, dejando claro qué hace cada cual y siguiendo el siguiente conjunto de normas:

- El profesorado de aula se asegurará de que el profesorado de apoyo tiene información previa acerca de los esquemas de trabajo de las lecciones específicas que van a compartir.
- El profesorado de aula se asegurará de que el profesorado de apoyo estará en su clase en el tiempo en que realmente sea útil su intervención.
- Ambos deben encontrar tiempo para compartir la planificación.
- Deben decidir quién se encargará de que los recursos necesarios estén disponibles en su momento.
- Se pondrán de acuerdo acerca de la gestión del aula y en concreto del control del ruido del alumnado, la movilidad y el acceso a los materiales.
- Deben acordar quién será responsable de la disciplina en el aula cuando ambos estén presentes.
- Finalmente, acordarán quién y cómo se evaluará el apoyo dado.

Independientemente de estas reglas generales, cada situación diferenciada precisa su propia negociación, sea el apoyo dentro o fuera del aula ordinaria, aunque la práctica del trabajo y la responsabilidad compartida irán creando la cultura necesaria para agilizar tales trámites. En definitiva se trata de ir superando los obstáculos que se presenten en el camino de construir la política global del

centro para atender a la diversidad de todo el alumnado desde la conciencia de comunidad educativa y de proyecto compartido (Porras, 1998).

El capítulo V corresponde a la descripción de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, iniciando con las modificaciones que ha tenido la misma, desde la creación de Grupos Integrados, los cuales contuyeron una medida estratégica de integración institucional en el marco del "programa Primaria para Todos los Niños"; hasta el cambio en el enfoque de la integración del cual surge la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las Escuelas de Educación Básica contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Posteriormente, se realiza una descripción de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular II-40, así como la enunciación de las funciones del equipo de especialistas; finalizando con la descripción detallada de las funciones del maestro de apoyo.

CAPITULO V

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR

5.1 Antecedentes

Poco antes de que la integración formara parte de la política de educación especial, en 1979 el proyecto de "Grupos Integrados" constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del "programa Primaria para Todos los Niños".

Esta cooperación entre Educación Especial y Educación Primaria fue de gran trascendencia para iniciar uno de los relevantes periodos de mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país.

Educación Especial se mantenía como un sistema paralelo al de la educación regular y sus cuadros operativos contaban con mayor nivel profesional, dada su especialización, era susceptible de participar en el Programa Primaria para Todos los Niños". Lo hizo a través de los programas para problemas de aprendizaje y de los Grupos Integrados, primero, y Centros psicopedagógicos, después.

- El objetivo de Grupos Integrados en esta estrategia global fue no desalentar la permanencia escolar debido al fracaso temprano producido por la reprobación entre el primero y segundo grados. De entre los niños reprobados del primer grado se seleccionaba aquéllos, previo perfil, serían reincidentes, dado algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura y el cálculo aritmético.
- El programa de Grupos integrados logró desarrollar, bajo un procedimiento psicopedagógico de corte constructivista, una "Propuesta para el Aprendizaje de Lengua Escrita" y otra para la iniciación de las matemáticas. Dicha propuesta trascendió los límites del programa y fue de una importancia estratégica para la educación primaria regular.
- Cuando se trasladó la estrategia didáctica de Grupos Integrados de Educación especial a un creciente número de grupos regulares de educación primaria, los Grupos Integrados volvieron a la proporción inicial del 26% del total de los servicios de Educación Especial.

- Es importante advertir que quienes establecieron en el programa de Modernización Educativa la meta de integrar a la escuela regular el 50% de la matrícula total de Educación Especial, les resultaba viable si se hubiera sostenido la proporción aproximada del 50% de los Grupos Integrados.
- De manera que, surge la necesidad de un cambio en la estrategia educativa de integración, ya que con un sistema paralelo de educación especial no se podrá dar cobertura a la demanda potencial de los menores con necesidades educativas especiales (n.e.e.); la inevitable dispersión geográfica de los servicios, bajo un sistema paralelo, hacen inaccesible los servicios de educación especial para la población que los requiere, y la difusión y promoción de los mismos no contrarresta estos graves inconvenientes. Bajo estas circunstancias resulta insensato exigirle a la población con n.e.e. que se adecue a la oferta educativa de Educación Especial, en lugar de que adecue la estructura educativa a la población, para que tengan acceso no sólo a los servicios, sino a servicios de calidad.

Nueva Estrategia de Integración

El cambio en el enfoque de la integración del sujeto con n.e.e. consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. La integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica.

- La estrategia de integración para los sujetos con n.e.e. requiere de una acción integral: en salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. De otro modo, difícilmente es posible una autonomía como ciudadanos productivos con todos los derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado.
- En México, además de comprometer una educación básica para las personas con discapacidad en el Artículo 41 de la actual Ley General de Educación, se ha adicionado al Artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la

Federación, el que sean consideradas la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, lo cual abarca escuelas regulares a las que acuden personas con discapacidad.

- Es importante considerar que la integración de carácter estratégico de sujetos con requerimientos especiales es la escolar y, aunque no deba reducirse a ella, deben de girar en torno suyo los demás ámbitos de integración.
- La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituye, una estrategia microestructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial.
- USAER, es la instancia técnico operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), dentro del ámbito escolar de dichos alumnos.
- El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realiza con base en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.
- El desarrollo técnico-pedagógico considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.
- La educación que se brinda a los alumnos se proporciona en el aula de la escuela regular o en aulas de apoyo diseñadas para tal fin. Cabe destacar que la determinación de la forma específica de atención se determina por el personal de la escuela en colaboración con el personal de la USAER, coadyuvando de esta forma a elevar la calidad de la educación básica que se brinda en las escuelas regulares (DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL, cuaderno n° 1, 1994).

5.2 Descripción de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) II - 40

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular es la instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las Escuelas de Educación Básica contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Los propósitos de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son; atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela, asesorar a los docentes para el planteamiento de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de la población escolar y elevando la calidad educativa, así como proporcionar orientaciones a los padres de familia de la comunidad acerca de los apoyos que requieren los alumnos.

La USAER cuenta con un director, un equipo docente y un equipo paradocente, cuyo objetivo es el de analizar la problemática que presentan los alumnos con necesidades educativas especiales y establecer los programas de atención pedagógica que sean necesarios. Proporcionando asesoría al personal docente y a los padres de familia, con relación a los apoyos didácticos y a las estrategias necesarias para que los educandos accedan al currículum básico.

La Unidad se encuentra en una escuela primaria como sede para su operación en la cual se ubica el director y el personal de equipo paradocente. Su ámbito de acción cubre un promedio de cinco escuelas de educación básica, en las que participan uno o dos maestros de apoyo, de acuerdo a las necesidades de la población escolar.

U.S.A.E.R. II - 40

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular II - 40 (U.S.A.E.R.) fue creada el mes de septiembre de 1997 debido a la reorganización y apertura de nuevos servicios en cuatro escuelas.

Durante el ciclo escolar 1999 - 2000 se presentan algunas modificaciones en el personal y escuelas que atiende la U.S.A.E.R., por lo que se reorganiza a los docentes de apoyo de la siguiente manera:

ESCUELAS ATENDIDAS POR LA U.S.A.E.R. 11-40 DURANTE LOS CICLOS
1997 AL 2000

CICLOS ESCOLARES 97-98 / 98-99	CICLO ESCOLAR 99-00
ESCUELA PRIMARIA	TEZOMOC
1) Maestra de educación primaria. 2) Pedagoga.	1) Maestra de educación primaria. 2) Especialista de lenguaje.
ESCUELA PRIMARIA	TATA VASCO
1) Psicóloga	1) Psicóloga 2) Psicóloga
ESCUELA PRIMARIA	SILIO ESCALANTE
1) Pedagoga 2) Especialista en menores infractores e inadap- Tados	1) Pedagoga 2) Especialista en menores infractores e Inadaptados
ESCUELA PRIMARIA	CAYETANO ANDRADE
1) Especialista en problemas de aprendizaje 2) Psicóloga	3) Especialista en problemas de aprendiz 4) Pedagogo
ESCUELA PRIMARIA	MANUEL NEGRETE
En estos ciclos no se brindaba servicio a esta Escuela.	1) Pedagoga 2) Especialista en problemas de aprendiz 3) Psicóloga

TABLA 2: EN LA TABLA TAMBIEN SE MUESTRA LA ESPECIALIDAD DEL PERSONAL ASIGNADO EN CADA ESCUELA.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El equipo paraprofesional estaba conformado por una pedagoga como maestra de lenguaje y una psicóloga en la función correspondiente a su formación académica.

Desarrollando la función de directora se encontraba una especialista en problemas de aprendizaje. Y una mecanógrafa con una formación de carrera comercial.

En las siguientes tablas se muestra la población atendida por la Unidad durante los ciclos escolares 1998 - 2000:

POBLACION ATENDIDA DURANTE EL CICLO 98-99

1°	2°	3°	4°	5°	6°	POBLACION TOTAL	ESCUELAS
40	37	33	23	31	16	180	4

TABLA 3: LOS DATOS DE ESTA TABLA MUESTRAN EL NUMERO DE ALUMNOS CON N.E.E ATENDIDOS EN EL CICLO 98-99

POBLACION ATENDIDA DURANTE EL CICLO 99-00

1°	2°	3°	4°	5°	6°	POBLACION TOTAL	ESCUELAS
35	50	34	38	36	20	211	5

TABLA 4: LOS DATOS DE ESTA TABLA MUESTRAN EL NUMERO DE ALUMNOS CON N.E.E ATENDIDOS EN EL CICLO 99-00

ORGANIGRAMA DE U.S.A.E.R.

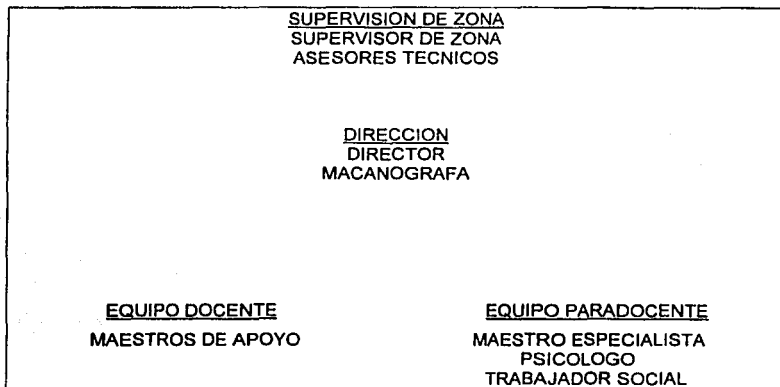


FIG. 2 ESTRUCTURA ORGANICA DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE ATENCION A LA EDUCACION ESCOLAR

En la figura 2 se muestra la estructura orgánica de la U.S.A.E.R.

5.2.1 Funciones del equipo especialista de la USAER

FUNCIONES DEL DIRECTOR DE USAER

- ❖ Organizar y desarrollar los programas de detección de la población con necesidades educativas especiales en la zona de influencia a la USAER.
- ❖ Programar y desarrollar las actividades para la evaluación inicial de la población detectada.
- ❖ Organizar y dirigir la elaboración de los programas de atención para los alumnos.
- ❖ Elaborar con la participación del personal a su cargo, el proyecto escolar de la Unidad.
- ❖ Organizar el proceso de atención del alumnado con el personal a su cargo.
- ❖ Asignar población según el área de atención al personal docente y equipo de apoyo, de acuerdo a las necesidades del servicio.
- ❖ Revisar y autorizar los Programas de Trabajo para la intervención pedagógica del personal a su cargo.
- ❖ Programar las reuniones técnicas con el personal a su cargo.
- ❖ Mantener comunicación continua con la comunidad escolar y civil, para propiciar una mayor sensibilidad y aceptación de la población con necesidades educativas especiales.
- ❖ Orientar a los padres de familia para que apoyen el proceso formativo de sus hijos.

FUNCIONES DEL MAESTRO DE APOYO:

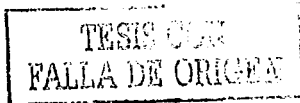
- ❖ Participar en la elaboración del proyecto escolar de la Unidad

- ❖ Elaborar un programa de trabajo y presentarlo al Director para su aprobación
- ❖ Participar en las actividades extracurriculares que se promuevan en la escuela de educación básica
- ❖ Participar en la elaboración de las adecuaciones curriculares para la población atendida en la Unidad.
- ❖ Apoyar al maestro de grupo regular en el proceso enseñanza-aprendizaje
- ❖ Colaborar en la elaboración de auxiliares didácticos que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Participar en la información y orientación que se da a los padres de familia.

Es importante considerar que la formación profesional con la se cuenta, va a determinar la perspectiva con que se desarrollen estas funciones.

FUNCIONES DE ESPECIALISTA DE LENGUAJE

- ❖ Participar en la elaboración del proyecto escolar de la Unidad
- ❖ Elaborar un programa de trabajo y presentarlo al Director para su aprobación
- ❖ Participar en la elaboración de programas de Trabajo para la intervención de la población atendida.
- ❖ Colaborar en la elaboración de las adecuaciones curriculares específicas para la población atendida.
- ❖ Colaborar en las acciones de orientación y asesoría para los maestros de la escuela regular y padres de familia.
- ❖ Participar en las acciones de seguimiento establecidas por la Unidad para la población integrada.
- ❖ Diseñar y proponer los auxiliares didácticos para elevar el rendimiento escolar de la población atendida.
- ❖ Participar en el desarrollo de las actividades extracurriculares, cívicas y socioculturales que se promuevan en el servicio.



FUNCIONES DEL PSICOLOGO

- ❖ Participar en la elaboración del proyecto escolar de la Unidad
- ❖ Participar en las acciones de detección de la población con necesidades educativas especiales.
- ❖ Participar en la elaboración del programa de atención específico para la población escolar atendida.
- ❖ Participar en la orientación que se da a los maestros de la escuela regular y padres de familia.
- ❖ Proponer alternativas de solución a problemas psicológicos específicos que presenten los alumnos atendidos y que interfieran con su desempeño escolar y social.
- ❖ Participar en las actividades de difusión del servicio que brinda la USAER.

FUNCIONES DEL TRABAJADOR SOCIAL

- ❖ Participar en la elaboración del proyecto escolar de la Unidad
- ❖ Participar en las acciones de detección de la población con necesidades educativas especiales.
- ❖ Elaborar su Programa de Trabajo y presentarlo al Director de la Unidad para su autorización.
- ❖ Detectar oportunamente los problemas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en los estudios sociofamiliares y observaciones realizadas.
- ❖ Orientar a los padres de familia acerca de los apoyos requeridos por sus hijos.
- ❖ Participar en el desarrollo de las actividades extracurriculares, cívicas y socioculturales que promuevan las escuelas de educación básica.

FUNCIONES DE MECANOGRAFA

- ❖ Mecanografiar la información proporcionada por el Director.
- ❖ Contestar la correspondencia que le indique el Director.
- ❖ Despachar correcta y oportunamente la correspondencia que se genere en la Unidad.
- ❖ Organizar y mantener actualizado el archivo
- ❖ Cumplir con las demás funciones que le asigne el director de la Unidad, que sean a fines a las que anteceden (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL, 1997).

5.3 Descripción de las funciones del maestro de apoyo en la Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular

- 1) Realización de una evaluación inicial de la población con necesidades educativas especiales mediante la aplicación de perfiles grupales, en éstos se realiza un análisis cualitativo de las respuestas proporcionadas por los alumnos en su evaluación diagnóstica, para así obtener las características de la población en relación al curriculum. Estas características grupales permiten la identificación de los alumnos con dificultades para acceder o consolidar los contenidos escolares.
- 2) Determinación de las necesidades educativas especiales: detectar las necesidades educativas especiales implica reconocer la distancia que separa al alumno de los objetivos fijados en el curriculum, la existencia de conflictos familiares, dificultades en la competencia comunicativa, en la socialización para lo cual se investigan las características y relaciones del proceso de aprendizaje dentro del contexto donde se desarrolla con la finalidad de obtener elementos

sobre que es lo que el alumno necesita para acceder a los contenidos curriculares que le son alcanzables.

- 3) Una vez identificadas las necesidades educativas especiales, el docente de apoyo en conjunto con el docente de educación básica realizan una propuesta curricular adecuada a las necesidades y ajustada a las características y posibilidades del contexto escolar, estas adecuaciones se llevan a cabo cuando la respuesta educativa ordinaria no satisface las necesidades específicas de ciertos alumnos. La respuesta educativa a las necesidades educativas (incluyendo las especiales) pueden variar desde ajustes mínimos en las estrategias, cambio de actitud del docente hacia determinados alumnos, hasta los más significativos que remiten a los objetivos y contenidos.
- 4) Elaboración de programas de trabajo para la intervención pedagógica de la población con necesidades educativas especiales, esta programación está conformada con propósitos, contenidos, actividades, recursos de apoyo didáctico y temporalidad de aplicación; la programación es realizada en conjunto con el equipo multiprofesional donde se aportan elementos y recursos didácticos, pedagógicos, dinámicas, manejo afectivo, motivacional, comunicativo, etc. En función de las características y condiciones requeridas.
- 5) Orientación de los padres de alumnos con necesidades educativas especiales, ésta se realiza mediante talleres mensuales con la finalidad de sensibilizar a los padres a modificar o adecuar algunas características y condiciones del contexto donde se desenvuelve el alumno tratando de compensar o contrarrestar carencias y limitaciones que pudiesen estar generando necesidades educativas especiales.
- 6) Elaboración del informe de evolución, el cual es un documento que lleva a cabo el equipo multiprofesional, cuando se ha brindado la atención conjunta de dos o más integrantes y se refiere a la evolución del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje en un periodo determinado.
- 7) Para su elaboración se toman en cuenta las observaciones significativas del equipomultiprofesional, avances del alumno en relación del programa

establecido y el impacto que ha tenido el trabajo con maestros y padres de familia.

Es preciso mencionar que la formación en la licenciatura de Psicología con la currícula del Campus Iztacala permite la flexibilidad del psicólogo para desarrollarse en diferentes puestos, como sucede en el caso de educación especial en donde el perfil del psicólogo egresado de Iztacala, dada la versatilidad de su currícula, facilita su desempeño como maestro de apoyo sin desvincular el aspecto psicológico del pedagógico, ya que "el saber hacer" y "el saber ser" se entremezclan en la generación de conocimientos.

En el capítulo VI se llevará a cabo la presentación de los productos del trabajo realizado en la función de maestro de apoyo dentro la Unidad de Servicios de Apoyo en la Educación Regular II-40, durante los ciclos 98-99 y 99-00.

Por último, se desarrollará el análisis de los productos obtenidos en base a los siguientes ejes:

- ◆ Postura ante la coparticipación entre maestro de apoyo y maestro regular durante la integración educativa.
- ◆ ¿El trabajo realizado dentro de educación especial se efectúa de manera disciplinaria o multidisciplinaria.?
- ◆ Influencia de las actitudes de los maestros de la escuela regular, alumnado, madres y padres de familia, y maestro de apoyo en la operatividad de la integración educativa
- ◆ Congruencia entre las demandas Institucionales y la integración educativa.
- ◆ Aportaciones del Psicólogo en el puesto de maestro de apoyo
- ◆ Aportaciones de la formación que brinda la carrera de psicología para el desempeño profesional en el área educativa

CAPITULO VI

PRODUCTOS DEL TRABAJO Y ANALISIS DE LOS MISMOS

El trabajo realizado en la USAER II-40 en el periodo 98 - 00, se brindó apoyo a la Esc. Primaria "Tata Vasco" Turno Matutino en donde se atendió a una población total de 48 alumnos con necesidades educativas especiales en el área de aprendizaje. Durante el ciclo 98-99 se atendieron 25 alumnos, de los cuales a 18 se les dio termino de atención y los restantes continuaron en el servicio. En el ciclo 99-00 se atendieron 23 alumnos, de los cuales a 11 se les dio termino de atención y los restantes continuaron en el servicio. Mi labor como maestra de apoyo fue la de elaborar programas en donde se realizaron adecuaciones curriculares para la integración dentro del aula regular de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los casos atendidos con mayor frecuencia son el producto de una atención dispersa y de una incipiente memoria a largo plazo, reflejándose en situaciones como : dificultad en la adquisición de la lecto-escritura, ausencia de comprensión lectora y complicaciones en la resolución de problemas matemáticos.

En base a la experiencia cotidiana de estos dos ciclos (98-00), se realizó el siguiente análisis cualitativo:

1.- Discurso institucional v.s. operatividad en la integración educativa

En México, los cambios legales derivados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación y de las modificaciones del Artículo 3° Constitucional, aportan sustentos y principios que propician la integración, reconociendo que se debe prestar atención a sujetos que requieran de educación especial, aunque la educación especial no debe considerarse separada de la educación general, es decir, según las bases constitucionales y la legislación

sobre la integración todos los niños tienen derecho a ser integrados a la enseñanza básica, sin embargo, en los hechos, cada institución se reserva el proceso de selección; relegando así de entrada a una población en desventaja como la conformada por los niños con alguna discapacidad y/o necesidades educativas especiales, que cuando logra el acceso tiene que enfrentarse a las incongruencias del discurso institucional en relación con la praxis. Como es el caso de la incongruencia marcada por los lineamientos administrativos hacia el trabajo docente, ya que mientras se demanda jurídicamente la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales se obstaculiza la adecuación curricular porque esto implicaría un rezago en las demandas de la institución, es decir, sino se cumplen en su totalidad los contenidos requeridos para que el alumno cubra los conocimientos necesarios y así acreditar un grado superior representa un conflicto para el maestro regular, ya que se encuentra en la disyuntiva entre cumplir con las demandas institucionales o integrar al alumno con necesidades educativas especiales.

2.- Carencia de la coparticipación entre maestro de apoyo y maestro regular

En la actualidad dentro de la educación regular no se ofrece una respuesta incluyente y diversificada, como prueba de ello es el manejo curricular en la escuela primaria, puesto que la mayoría de los docentes llevan a cabo una enseñanza tradicional basada en un curriculum cerrado teniendo como consecuencia una educación segregada e inflexible, perdiendo de vista las necesidades educativas de los alumnos.

A diferencia de lo que se plasma en los lineamientos establecidos a nivel institucional las actividades no se apegan por completo a lo que cotidianamente se desarrolla en la práctica.

Ejemplo de ello es el diagnóstico y determinación de necesidades educativas especiales efectuado sin una participación conjunta entre el maestro regular y de apoyo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Por otra parte, cuando es necesario adecuar la programación a las necesidades educativas especiales no se realiza conjuntamente (entre el docente de apoyo y el regular) existiendo en la mayoría de los casos renuencia a esta actividad, por lo que el maestro de apoyo recurre a un programa alterno en donde se sugiere y aplican estas adecuaciones dos veces por semana con el objetivo de darle continuidad, lo cual no es llevado a cabo por el maestro regular.

Esto refleja la distancia existente entre el maestro regular y el maestro de apoyo para abordar de manera coparticipativa las necesidades educativas especiales de los alumnos, ya que se tiene la idea de que al especialista le corresponde el trabajo con los niños de manera individual fuera del aula regular; justificándose en la versión "el maestro regular no cuenta con elementos para integrar a un niño con estas necesidades". Además existe la expectativa de que el especialista cuenta con estrategias diferentes e innovadoras para que de una manera "mágica" solucione las necesidades de los niños

Lo anterior nos lleva a reconocer la relevancia de la concepción que se tenga de apoyo ya que ésta puede condicionar el trabajo de los profesionales que lo desarrollan, configurando al mismo tiempo expectativas de los maestros regulares y el equipo directivo con respecto a los modelos de atención a la diversidad, debiendo superarse la idea de la educación segregada, de que la misión del maestro de apoyo es intervenir directamente sobre el alumnado con dificultades atendándolo de forma segregada al aula ordinaria. De esta manera, se defendía la intervención del maestro de apoyo como agente de cambio mediante una intervención preventiva, curricular y global sobre las estructuras de la escuela. Pero no es solamente el maestro de apoyo el que ha de adoptar una forma de entender su labor, sino que el maestro regular también necesita una redefinición de su labor docente para atender la diversidad de los alumnos.

ESTA TESIS NO SALE
DEL INSTITUTO

3.- La Interdisciplina en la operatividad de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.)

Aunque institucionalmente se ha estipulado que en las U.S.A.E.R. exista un trabajo interdisciplinario dirigido hacia un mismo objetivo, en la actualidad la operatividad en el interior de éstas muestra que la labor se acerca más a una multidisciplina que a una interdisciplina, es decir, la atención a las necesidades educativas especiales está dirigida a la integración del alumno, en apariencia hacia un mismo fin pero con diferente enfoque dependiendo de la especialidad, en realidad es el enfoque de cada profesional el que está determinando la manera en que se conceptualiza el problema.

Aún cuando el equipo de trabajo en una U.S.A.E.R. lo conforman profesionistas de diferentes disciplinas y en teoría el tipo de formación o especialización debería ser la única diferencia, en la práctica la U.S.A.E.R. se enfrenta a un trabajo disgregado aunque en teoría se tenga un mismo fin.

Así mismo, el diseño de la programación recae sobre el maestro de apoyo, recibiendo de manera eventual algunas sugerencias del resto del equipo o en su defecto se elaboran programas individuales para cada área (pedagogía, psicología y lenguaje).

El informe de evolución también se presenta fragmentado, puesto que las acotaciones al igual que en la programación, se exponen por áreas plasmando el punto de vista de acuerdo a cada disciplina.

Por tanto se vislumbra una problemática mayor que es la falta de un trabajo interdisciplinario dentro de la educación especial ya que cada profesional aporta su enfoque de manera aislada programando individualmente sin existir una integración real de las disciplinas, aunque en apariencia se tenga un mismo fin; lo cual nos lleva a reflexionar sobre la forma en que se puede llegar a trabajar cooperativamente con el maestro regular si dentro del grupo de profesionales de educación especial no se ha logrado.

4.- Apoyo de la familia en la integración educativa

La fragmentación del trabajo dirigido a la integración de los niños con necesidades educativas especiales no sólo es en el ámbito escolar sino también se presenta en el familiar desde el contacto que se da entre el maestro de apoyo y el padre o madre de familia, ya que estos últimos no encuentran al maestro de apoyo como alguien determinante en la calificación de su hijo, por tanto, en la mayoría de los casos la opinión de éste resulta irrelevante.

De igual forma, aún siendo consciente de la necesidad educativa especial de su hijo hay padres que no hacen nada por mejorar la situación académica de su hijo.

Otros factores que obstaculizan el avance de los alumnos con necesidades educativas especiales es el nivel socio-económico y cultural del grueso de la población, ya que en su mayoría el nivel de estudios máximo es la educación primaria siendo este un modelo poco favorable para que el alumno con necesidades educativas especiales supere sus dificultades, así como la incipiente o en ocasiones nula estimulación que estos niños reciben de su padre y/o madre.

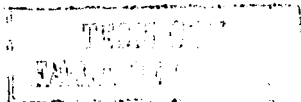
No obstante, a la apertura del espacio para la orientación a padres/madres de familia, la respuesta no es la esperada, ya que no se manifiesta compromiso por ellos, mostrándose en las continuas inasistencias adjudicando la responsabilidad de los avances en sus hijos a la institución educativa.

Cuando la actuación familiar tendría que ser la base indispensable del desarrollo y formación del niño con necesidades especiales. Los alumnos que han salido adelante y han logrado integrarse adecuadamente a la sociedad son aquéllos cuyos padres se comprometieron con seriedad en su educación y apoyaron a los maestros.

5.- Formación profesional

Si bien es cierto, que el curriculum de Iztacala brinda un abanico amplio en posibilidades de intervención a partir del contacto con diferentes enfoques psicológicos, resulta ser una limitante cuando se trata de un conocimiento específico de las funciones del psicólogo; tal es el caso, de su desempeño en el área educativa, es decir, la formación del psicólogo egresado de Iztacala es tan completa como poco específica brindando los elementos para laborar en cualquier área pero no de manera especializada; lo anterior se experimenta en educación especial en donde se requiere de ciertas habilidades docentes, ya que es necesario enfrentarse a los contenidos de la curricula de la escuela primaria y se carece de la didáctica para subsanarlos.

Por otro lado, también es importante señalar que la perspectiva que se tiene como psicólogo en la función de maestro de apoyo tiende a una visión del alumno no como una calificación sino como una persona con características muy particulares en relación con un entorno. Así la preparación del psicólogo de Iztacala también da la apertura de una visión global de la problemática que se enfrenta buscando diversas alternativas de solución de un mismo fenómeno.



CONCLUSIONES Y APORTACIONES

El ambiente escolar aparece como una verdadera fuente generadora de logros, alegrías, triunfos; pero también fracasos, si alguien de entrada no cubre los requisitos para ser parte de un grupo homogéneo como es lo esperado, será excluido del mismo. Directivos, docentes y padres de familia generalmente tienen una expectativa que rechaza la diversidad dentro de un grupo, aspecto que repercute en la relación alumno-alumno, y peor aún determina el autoconcepto del menor.

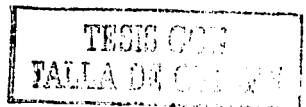
El docente de apoyo tiene una responsabilidad a cuestas, proponer un cambio de perspectiva frente a una población a la que se ha visto desde un enfoque diferente: alumnos con necesidades educativas especiales.

En la actualidad, el proyecto de trabajo institucional no escapa al sistema al cual pertenece, el Sistema Educativo Nacional y por lo tanto, al docente de apoyo tampoco le es fácil sustraerse de éste, para desarrollar su labor ajustándose a los requerimientos del sistema.

Si bien es cierto, se cuenta con logros en el ámbito legislativo respecto a la legislación de personas con necesidades educativas especiales, tanto a nivel físico, social como educativo al aprobarse la Ley Federal de Educación, sin embargo, pareciera ser que ésta se ha realizado desde el escritorio, sin tomar en cuenta la labor áulica.

La política de integración que opera actualmente en el país data de años pasados, aún cuando se han hecho ajustes en el discurso jurídico-legal en la práctica cotidiana, se vuelve necesario una verdadera reestructuración, ya no sólo en el ámbito escolar, sino en el social, pues todavía se carece de equidad para con las personas con alguna necesidad especial.

El Sistema Educativo Nacional reconoce al sujeto con necesidades educativas especiales como parte de un contexto mismo que se ve afectado por una sociedad de la que forma parte y visceversa, no como un elemento que emerge de éste; sin embargo, en los hechos se señala al alumno como el único responsable de favorecer u obstaculizar su propia integración.



En muchos casos los creadores de una necesidad educativa especial son los mismos padres y maestros quienes generan un contexto inadecuado para un desarrollo óptimo, éstos últimos son los protagonistas de un sistema que en su momento los formó: la escuela tradicional.

Aunque hoy en día, se ha comprobado que la enseñanza tradicional incita a la pasividad, el tedio y la memorización, es una práctica que no ha dejado de llevarse a cabo. Contrasta con los resultados de un cuestionamiento constante la autoconstrucción y el trabajo en equipo que fomenta el aprendizaje significativo.

Es así, que el curriculum practicado en la escuela regular se inclina más hacia un curriculum cerrado que hacia el abierto, porque éste implica mayor comodidad para el docente regular y puede ser aplicado sin excesivos problemas limitándose a seguir paso a paso las indicaciones contenidas en ellos. A diferencia de este tipo de curriculum, en el curriculum abierto se requiere de una mayor toma de decisiones del profesor(a) que en uno cerrado, asimismo, el grado de responsabilidad hacia el alumno aumenta.

Es importante señalar que para que una escuela sea integradora es imprescindible partir de las necesidades de los alumnos reconciendo la diversidad de un grupo, para esto se requiere de que el profesorado tenga apertura y flexibilidad en su práctica docente.

¿Cómo pretender una integración por parte de los alumnos, partiendo de una diferenciación entre el cuerpo docente que coloca a un maestro de escuela regular distante del maestro de apoyo?

Un aspecto para favorecer la integración educativa, sería generar un cambio en la concepción de la labor del maestro de apoyo en la escuela regular. En primer lugar, integrándolo como parte de la escuela y no tomándolo como un anexo de enseñanza paralela, contrariamente la práctica idónea sería un trabajo conjunto para un mismo fin.

Como psicólogo, lo ideal sería sensibilizarse ante la realidad que enfrenta el profesor de grupo dentro del aula, ya que en ocasiones el punto de vista de este profesional parece peleado con la cotidianidad que vive el docente.

En lo personal, carecer de un perfil docente, es decir, no contar con la pedagogía y herramientas didácticas necesarias para el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la falta de experiencia en la responsabilidad de la construcción del conocimiento de un grupo, esto aunado a las demandas institucionales que se tienen como docente regular, conlleva a desconocer y a no comprender la postura del mismo. Lo anterior, fueron aspectos que interfirieron en el desarrollo del trabajo conjunto, ya que las sugerencias dirigidas a al maestro regular respecto al proceso de aprendizaje de cada niño, en ocasiones se contraponen con la cotidianidad vivida en las aulas.

Aunque ambos parecen navegar en sentidos contrarios, en realidad lo que cambia es la perspectiva desde la que se observa el fenómeno educativo. Cabe resaltar que cada profesionista mantiene el enfoque de acuerdo a su formación y lo enriquecedor sería entonces favorecer la cooperación. Durante esta práctica laboral se pudo reparar en que la visión del psicólogo se dirige a tomar en cuenta los aspectos que influyen en el aprendizaje, entre ellos el emocional, en tanto que el docente se enfoca al área cognitiva descuidando en ocasiones el contexto que influye en el aprendizaje del menor incluyendo lo emocional.

No es sólo el profesor quien tendría que reflexionar sobre su práctica docente, también el psicólogo debiera cuestionar su capacidad del trabajo en el área educativa, con miras a la complementación de una formación tal vez deficiente en el área.

Si bien es cierto que la formación del psicólogo en Iztacala se empeña en definir su papel al enfrentarse en el ámbito profesional nos seguimos encontrando con la ambigüedad en la aplicación de funciones, ya que la preparación apunta hacia la generación de oportunidades más que al desarrollo de habilidades en un área específica, por lo tanto quizá lo ideal sería complementar la formación de la licenciatura con espacios para especializaciones en donde se brindaran las herramientas necesarias para ejercer en cada área.

REFERENCIAS

Bautista, R. "La integración escolar". En: Barba, G. (1996). Curso-Taller . Nuevas tendencias para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y su impacto en los Centros de Atención Psicopedagógica de Atención Preescolar. México, SEP. Pp. 118-131.

Blanco, R; Gómez, M; Ruiz, J. (2000). Currículum. Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Pp. 67-69.

Calvo, H:M: (1995). Seminario sobre integración educativa. Avances y prospectiva México, SEP. Dirección de Educación Especial. Pp. 27-42.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Cuadernos de Integración Educativa N° 1. México, 1994. Pp.14-34.

Guajardo, E. (1998). Integración educativa y escolar, lo obligatorio y lo opcional. Encuentro Nacional de la red de investigadores y participantes sobre integración educativa. México.

Guerrero, J. López, M. (1996). Lecturas sobre integración escolar y social. Buenos Aires, Paidós. Pp.81-127.

Ingalls, R. (1982). Retraso mental. La nueva perspectiva. México, El manual Moderno. Pp. 81- 90, 320-323.

Lus, M. A. (1997). De la integración escolar a la escuela integradora. México, Paidós. Cap. 5 pp.79-101.



Molina, N. "Enfoque actual de la educación especial. Su aplicación en la escuela regular. Básica. Revista de la Escuela del Maestro. 1997, (16), 13-19.

Porras, V. R. (1998). "Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional". Sevilla. Publicaciones M.C.E.P. PP. 158-167, 246-252, 262-293.

Rodríguez, T; Guajardo, R; Cárdenas, V; Villalón, H; Rodríguez, G; Salas, F. (1997). Hacia una escuela integradora. . México. S.E.P. PP. 23-25

SEIEM. DEPARTAMENTO DE EDUCACION ESPECIAL. Sustento técnico operativo y administrativo para la reorganización de los servicios de Educación Especial. Marco Referencial U.S.A.E.R. S.E.P., 1996.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Antología de Educación Especial. México. 2000. Pp. 35-58, 142-147

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA DE EDUCACION PUBLICA. SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL. Manual de organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. México. 1997.

SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Integración Educativa. México, 1992

Van, D. (1991). La integración de los niños discapacitados a la educación común. Santiago de Chile, UNESCO OREALC. PP.13-38.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN