revista para maestr@s de educación básica

24

ENTRE MAESTR@S

Discapacidad auditiva: detección oportuna e instrucción escolar
Silvia Romero Contreras

Chabelita, una niña especial
Angélica Jiménez Robles

La investigación de la integración educativa
Arturo Cristóbal Álvarez Balandra
Virginia Álvarez Tenorio

La Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN, conformación, historia y acciones emprendidas
María Azucena Sánchez Aburto

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 8, núm. 24, verano 2008
ISSN 1405-8774

Revista entre maestr@s • verano 2008, UPN

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso **entre maestr@s** abre sus páginas para que no sólo la explores, sino que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación y/o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes y/o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros espacios, desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes y/o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA

En esta sección se reseñan libros que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente. Esta sección también se abre al mundo de la novela universal, y en particular la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reyes
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer
2. Diversidad e Interculturalidad

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Margarita Morales Sánchez
Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Director
Roberto I. Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

Asistente de dirección
Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial
Rigoberto González Nicolás
Jorge Alberto Chona Portillo
Patricia Ruiz Nakasone
Angélica Jiménez Robles
Eloísa Gutiérrez Santiago
Adán Jiménez Aquino
Yolanda de la Garza de Lara
Carlos Anaya Rosique
Daniel Goldin
Tere Garduño Rubio
Valentina Cantón Arjona
Diana Violeta Solares Pineda
Rosa Isela Barrera Salgado
Martha Tlaseca Ponce
Alicia Ávila Storer
María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)
Rafael Porlán Ariza (España)
José Martín Toscano (España)
María del Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Ernesto Gómez (España)
Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores
Colectivos de maestras y maestros de la Red Nacional Tebes
(Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)
Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura
en Iztapalapa, Distrito Federal
Jesús R. Anaya Rosique
Eva Janovitz
Santos Cortés Castro
María de los Ángeles Huerta Alvarado
María del Rocío Vargas Ortega
Juan Manuel Rendón E.
Macario Molina Ramírez

Diseño gráfico original
Margarita Morales Sánchez

Formación
Mayela Crisóstomo Alcántara
María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, portada y diagramación
Mayela Crisóstomo Alcántara

Traducción
César Makhlouf Akl

Corrección de estilo
Armando Ruiz Contreras

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, México, D.F. Tel. 5630 97 00.

www.upn.mx

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2006-062110062500-102.
Número de certificado de licitud de título 11483.
Número de certificado de licitud de contenido 8065.
ISSN 1405-8774. Editor responsable: Javier Olmedo Badía.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: Esta publicación se imprimió en

El tiraje consta de 3000 ejemplares.

DESDE EL AULA

La integración al aula regular de los niños con el Síndrome de Asperger, las ventajas de las estrategias lúdicas en su proceso de aprendizaje 6
Crisanta Cruz González y Aguilera

La educación inclusiva, premisa básica en el nivel de preescolar 16
Martha Patricia Sosa Pineda

Discapacidad auditiva: detección oportuna e instrucción escolar 22
Silvia Romero Contreras

La integración escolar… ¿También es para los niños con discapacidad severa como la sordoceguera y discapacidad múltiple? 34
Eréndira Santiago Domínguez

DESDE LOS MESABANCOS

Chabelita, una niña especial 38
Angélica Jiménez Robles

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

La investigación de la integración educativa 40
Arturo Cristóbal Álvarez Balandra
Virginia Álvarez Tenorio

Los caminos de la integración educativa en México 50
Iván Escalante Herrera

La educación especial y la integración educativa 62
Julio Rafael Ochoa Franco

La integración educativa en escuelas formalmente no integradoras. Estudio de casos 70
Ismael García Cedillo
Liliana Escalante Aguilar

PARA LA BIBLIOTECA

La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela 81
Julio Rafael Ochoa Franco

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Los docentes y la atención a las Necesidades Educativas Especiales: deuda o reto en constante superación 82
Karla Osorio

REDES

La Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN, conformación, historia y acciones emprendidas 90
María Azucena Sánchez Aburto

CARTAS DEL LECTOR

96

PARA PRACTICAR

Actividades lúdicas para niños con el Síndrome de Asperger en el aula regular
Crisanta Cruz González y Aguilera

EDITORIAL

Dedicamos este número 24 de la revista **entre maestr@s** a un tema muy importante para México: la integración educativa. Los artículos han puesto énfasis en dar respuesta a los problemas de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Los diferentes artículos analizan los avances y estancamientos al respecto, aunque lo cierto es que se ha avanzado poco en brindar atención a los estudiantes que presentan estas necesidades. Lo importante es no perder de vista que es un asunto de derechos humanos y de derecho a una vida de oportunidades reales.

Por ejemplo, en el artículo sobre la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional creada en el año de 2003, se plantea que la organización nacional ha permitido analizar esta problemática y avanzar en propuestas de intervención educativa y educación inclusiva.

El artículo de Crisanta Cruz señala la importancia del juego como una estrategia que permite dar respuesta a las necesidades educativas de los niños que presentan el Síndrome de Asperger, particularmente en lo referente al desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación, la interacción con sus semejantes y, en general, con la socialización.

Martha Patricia Sosa, con base en los principios de la educación inclusiva, aborda la reorientación de los servicios de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar en el D.F. (CAPEP), y los problemas en la actualización y capacitación del personal.

El texto de Eréndira Santiago Domínguez es el resultado de la experiencia de tener una hija con discapacidad severa, de la convivencia con distintas familias y del desarrollo de un programa para brindar atención educativa a las personas con sordoceguera y discapacidad múltiple, con el apoyo de la Hilton Perkins School for the Blind en dos Centros de Atención Múltiple.

Y de Honduras, un artículo de Karla Osorio sobre el análisis de la experiencia obtenida durante 15 años por un equipo de especialistas que trabajan con niños que tienen necesidades educativas especiales. Un análisis desde teorías y posturas actuales en materia de atención a la diversidad.

Este número es parte de una serie de tres revistas temáticas que publicaremos para este año, y que tocan temas importantes para la educación: Primavera: integración educativa; verano: educación y trabajo; otoño: la escritura y la educación básica.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que se ha formado, para bien de México, el Frente Nacional por una Nueva Ley de Medios, con el objetivo de promover una legislación que asegure la función social de los medios, la eficacia en la prestación de los servicios, el uso social de los bienes del dominio de la nación y evitar fenómenos de concentración.

Todos debemos contribuir para que los medios de comunicación no sigan constituyéndose en poderes fácticos por encima de las instituciones, con capacidad incluso de doblegar a la clase política, encarecer los procesos electorales, cercenar la libertad de expresión de los individuos y determinar el curso de las políticas públicas. Si podemos decirlo en pocas palabras, se requiere democratizar en serio los medios de comunicación para promover una cultura de información profunda que eleve la conciencia ciudadana. @

Roberto Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

La integración al aula regular de los niños con el Síndrome de Asperger, las ventajas de las estrategias lúdicas en su proceso de aprendizaje

Crisanta Cruz González y Aguilera[1]
crisantacruz@excite.com

INTRODUCCIÓN

En el medio educativo, la integración del niño con el Síndrome de Asperger al aula regular representa para el maestro un reto cotidiano. El niño con el Síndrome de Asperger es considerado por sus pares como excéntrico al presentar conductas "peculiares", las cuales dificultan su manejo en el aula. Aunado a esto, el niño no puede entender con claridad las reglas sociales de interacción, por lo cual sus relaciones interpersonales se ven seriamente afectadas.

La tarea docente le exige al profesor del aula contar con un perfil académico lo suficientemente bien estructurado y consolidado que le permita, por una parte, resolver los problemas que se suscitan cotidianamente en el aula y, por la otra, ser competente en la planificación, ejecución y evaluación de los contenidos del currículo. Como señala Santos Guerra:

> El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino debiera ser un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.[2]

[1] Maestra en Educación Especial, Área de Psicodiagnóstico. Egresada de la UPN. Directora del Centro Psicopedagógico Montes Urales, Ciudad de México.
[2] Santos Guerra, M. A., *Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad*, en Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid, Consejo de Universidades, 1990.

Graden y Bauer[3] señalan que la integración del niño al aula regular se dará en función de la relación colaborativa entre maestros, personal administrativo y de intendencia, alumnos y padres de familia, así como de la aplicación de las adecuaciones curriculares necesarias en cada caso. Por ello, la función colaborativa en la integración del niño con el Síndrome de Asperger al aula, se efectúa a través de una red de apoyo, la cual está integrada por la comunidad educativa que conforma el entorno del niño y en donde no se debe desarrollar un trabajo jerarquizado, sino colaborativo entre los participantes.

En la comunidad, el niño deberá ser un participante activo en el proceso educativo, ya que con su colaboración crea su propio enfoque de gestión de la clase y de las actividades de enseñanza.

Las adaptaciones curriculares que se dan en el aula integradora, deben basarse en la resolución de problemas como resultado de una observación secuencial de comportamientos específicos. Las observaciones deben conducir al maestro a la toma de decisiones sobre el cómo y cuándo realizar las adecuaciones necesarias.

La experiencia de convivir con los niños y las niñas nos ofrece la oportunidad de poder observar las cosas de una manera diferente. Cuando nos encontramos y nos comunicamos con un niño o una niña feliz,[4] los grandes problemas se hacen pequeños, el tiempo no existe, el sonreír es tan espontáneo y contagioso que nos alegra, a tal grado que participamos de su mundo mágico.

A través de las relaciones que establecemos con los niños, aprendemos a comunicarnos con ellos de una manera diferente y como consecuencia surge el deseo de querer conocer más de su mundo infantil, lleno de fantasías y ganas por descubrir el porqué de las cosas y de los acontecimientos que le son de interés. También la convivencia continua con los niños nos permite conocer

En este artículo se plantea la importancia del juego como una estrategia que permite dar respuesta a las necesidades educativas de los niños que presentan el Síndrome de Asperger, particularmente en lo referente al desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación, la interacción con sus semejantes y, en general, con la socialización.
Palabras clave: Síndrome de Asperger, estrategias lúdicas, metarrepresentaciones, interacción conjunta, capacidad ejecutiva.

In this paper the importance of playing is posed as a strategy that enables to respond to educational needs of children with the Asperger Syndrome, particularly in reference to communication-related abilities development, interaction with their peers, and socialization in general.

[3] Graden, J. L. y A. M. Bauer, *Redefining "prereferral intervention" as intervention assistance.* Colaboration between general and special education. Exceptional Children, 56 p. 103, 1989.

[4] Con la finalidad de tener mayor agilidad en la lectura, a partir de este momento se empleará únicamente un solo género en el cual también se incluyen a las niñas.

su historia de vida, y al hacerlo nos damos cuenta que no todas las historias reflejan una vida feliz y exitosa. Algunos niños se enfrentan desde su nacimiento a problemas de distinta naturaleza, vinculados en algunos casos con la salud, otros con la adaptación al medio y algunos más con factores que limitarán su aprendizaje. Asimismo, estos niños también se enfrentan permanentemente a sus limitaciones, obligándose a superar cotidianamente obstáculos de diferente índole para poder tener relaciones sociales adecuadas que los beneficiarán en su desarrollo personal.

Las historias de vida de los niños con el Síndrome de Asperger pertenecen a este segundo grupo. Ellos tienen que aprender, entre otras muchas cosas, a comunicarse adecuadamente, a interactuar con sus pares, a comprender los estados de ánimo de los demás, a manejar su impulsividad; también necesitan aprender estrategias que posibiliten su desarrollo intelectual y afectivo.

En la búsqueda de opciones para conocer mejor a los niños con el Síndrome de Asperger y poder interactuar con ellos, las estrategias lúdicas son las más adecuadas, ya que el desarrollo de la afectividad, de la socialización, de la motricidad y del conocimiento, están estrechamente relacionadas con las actividades de juego, mediante las cuales los niños son capaces de poner en práctica todos sus sentidos, sus habilidades y sus destrezas. Por medio del juego, pueden adaptarse a la realidad, pueden manejar sus miedos, temores, frustraciones, sus impulsos y sus sentimientos; los niños aprenden con mayor facilidad y son felices.

EL SÍNDROME DE ASPERGER (BREVE DESCRIPCIÓN HISTÓRICA)

Algunos autores[5] consideran al Síndrome de Asperger como un autismo de alto rendimiento; sin embargo, considero importante señalar que las problemáticas en el área de lenguaje y comunicación son más severas en el autismo de alto rendimiento que en los niños que presentan el Síndrome de Asperger.

El DSM-IV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) lo clasifica dentro del cuadro de trastorno generalizado del desarrollo y como una entidad separada del trastorno autista, mientras que Frith,[6] Rivière[7] y Martos[8] lo clasifican dentro del espectro autista.

Kanner[9] y Asperger,[10] al describir sus casos, señalaron las siguientes características comunes en los sujetos observados:

- Deficiencia en la comunicación.
- Pobre interacción social
- Desarrollo de intereses muy especiales.

La diferencia que se observa en las descripciones de ambos investigadores, es que, en los casos de Leo Kanner, las conductas autistas son más severas. En el lenguaje se observa ecolalia, dificultad para generalizar el significado de las palabras e inversión en pronombres; mientras que en el caso de Hans Asperger, éste indicó que los sujetos observados son más capaces y con mayores posibilidades de aprendizaje, comunicación, desarrollo cognoscitivo, así como que el lenguaje que emplean es de mejor calidad en cuanto a construcción. Sin embargo, en el área de la comunicación no verbal presentan serios problemas por falta de contacto visual, mala postura, poca o nula gesticulación y, en algunos casos, la calidad de la voz no corresponde a su edad cronológica. La

[5] Volkmar, F. R., E. I. Hoder y D. J. Cohen, Compliance "negativism", and the effect of treatment structure in autism: a naturalistic behavioral study. *Journal of Child Psychology an Psychiatry*, 1985, 26,865-77.

[6] Frith, U., *Autism and Asperger Syndrome.* Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

[7] Rivière, A. y J. Martos, *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*, 1997.

[8] Martos, J. y A. Riviere, *Autismo: comprensión y explicación actual*, Madrid, Asociación de Padres de Niños Autistas, 2001.

[9] Kanner, L., *Autistic disturbances of affective Contac,* Nervous Child, 2. 1943, 217-50.

[10] Asperger, H., *Autistic psychopathy in childhood*, Inglaterra, Cambridge University Press, 1991.

falta de humor, ciertas inhabilidades de aprendizaje, no obstante de poseer mejor potencial cognitivo, así como algunos rasgos de déficit de atención, son algunas otras características de este síndrome.

En 1979, Asperger[11] reconoció que los niños que había descrito en su tesis doctoral formaban una categoría independiente de los niños de Kanner, aunque tuviesen entre los dos grupos rasgos similares. Asperger señaló entre las características distintivas de sus sujetos estudiados que éstos presentaban buen pensamiento lógico y abstracto, así como aspectos lingüísticos de mejor calidad y nivel en cuanto a vocabulario, fonología y sintaxis, siendo su pronóstico más favorable. También señaló que en este grupo se podían encontrar sujetos con todos los niveles de inteligencia (C. I.).

Wing[12] usa el término Síndrome de Asperger por primera vez. Hace la descripción de un grupo de niños y adultos que presentaban características de comportamiento y capacidades que Asperger había señalado en su tesis doctoral en 1944, en donde hace una descripción de los perfiles conductuales, sociales, lingüísticos y cognitivos de cuatro niños. Esta autora elabora una lista de los siguientes criterios diagnósticos que puntualizan las características de los sujetos con el Síndrome de Asperger:

1. Interacción social inapropiada con rasgos ingenuos y unipolares. No hay empatía ni reciprocidad. La capacidad para hacer amigos se encuentra muy limitada y en algunos casos se es incapaz de establecer lazos afectivos.
2. Habla: no se observa retraso en su inicio; sin embargo, el contenido es extraño, pedante y estereotipado. La comunicación verbal es poca o nula. Se pueden observar voz monótona, gestos inapropiados o poca expresión facial.
3. Presentan resistencia al cambio y gusto por actividades repetitivas. Ante algunos temas u objetos se les encuentran absortos.
4. Sus movimientos o posturas son extrañas y mal coordinadas. En algunas ocasiones sus movimientos son estereotipados.
5. Presentan buena memoria de repetición, intereses especiales y muy limitados.

Como resultado de la experiencia clínica, Wing modifica también los criterios señalados por Asperger, introduciendo tres cambios:

1. De la mitad del grupo estudiado por Wing sólo 50% de los sujetos habían desarrollado el lenguaje a la edad normal.
2. En su desarrollo, estos niños, antes de los tres años, pueden presentar conductas peculiares como no prestar atención conjunta.
3. En cuanto a la creatividad, sostiene que no son creativos, observándose pobreza en cuanto a la muestra de auténtico juego de ficción. Sus pensamientos son inapropiados al tratar de involucrarse en juegos de ficción.

Burd y Kerbeshian[13] proporcionan cinco características de los sujetos con Síndrome de Asperger:

1. Habla: pedante, estereotipada, aprosódica.
2. Trastornos en la comunicación no verbal.
3. Interacción social peculiar y con falta de empatía.
4. Intereses limitados: actividades repetitivas o habilidades de *savant*.
5. Movimientos: torpes, estereotipados.

[11] *Ibidem*.

[12] Wing, L., *La educación del niño autista: guía para padres y maestros*, Argentina, Paidós, 1974 , 177 pp.

[13] Burd, L. y J. Kerbeshian, *Asperger´s Síndrome*, British Journal of Psychiatry, 1987.

Tantam[14] observa las mismas incapacidades en la comunicación, socialización, expresión no verbal, torpeza motora e intereses especiales en adultos con Síndrome de Asperger. Gillberg[15] indica que para diagnosticar Síndrome de Asperger es necesario cubrir los criterios señalados por Tantam, Burd y Kerneshian, además de presentar una tendencia a imponer la rutina o su interés especial durante toda su vida.

Ehlers y Gillber[16] en las investigaciones que efectuaron en los principales colegios de un municipio sueco a una población de 1 519 niños, cuyas edades se encontraban entre los siete y los 16 años, encontraron una incidencia del Síndrome de Asperger de cuatro niños por mil.

Bauer[17] define el Síndrome de Asperger como el término utilizado para describir la parte más moderada y con mayor grado de funcionamiento de lo que se conoce normalmente como el espectro de los trastornos generalizados del desarrollo (o espectro autista). Al igual que las demás condiciones registradas en dicho espectro, se cree que este síndrome representa un trastorno del desarrollo con base neurológica de causa desconocida en la mayoría de los casos, en el cual existen desviaciones o anormalidades en tres amplios aspectos del desarrollo: conexiones y habilidades sociales, el uso del lenguaje con fines comunicativos, y ciertas características de comportamiento y de estilo relacionadas con rasgos repetitivos o perseverantes, así como una limitada pero intensa gama de intereses. La presencia de estos tipos de disfunciones, cuyo grado puede ir de relativamente moderado a severo, es lo que define clínicamente todos los trastornos generales.

Por medio del juego, pueden adaptarse a la realidad, pueden manejar sus miedos, temores, frustraciones, sus impulsos y sus sentimientos; los niños aprenden con mayor facilidad y son felices

El Síndrome de Asperger es considerado por este mismo autor como parte del espectro continuo de los trastornos generalizados del desarrollo, en los cuales se observan en los sujetos mayores habilidades cognitivas (C. I. normal e incluso en niveles más altos), y las características del lenguaje que presentan se asemejan a la normalidad, lo que permite que los sujetos tengan mayores posibilidades de interacción social, características que no se observan en otros trastornos del espectro.

Al presentar importantes dificultades en la interacción social y patrones de interés, comportamientos restringidos y poco usuales, el Síndrome de Asperger es definido como un trastorno severo del desarrollo.

En 1985, Volkmar y otros autores[18] negaron la utilidad de emplear la etiqueta de Síndrome de Asperger, argumentando que el hacer subgrupos no ayudaba a reconocer que el autismo está conformado por una gama compleja de manifestaciones. Sin embargo, en la práctica se ha encon-

[14] Tantam, D. J. H., "Lifelong eccentricity an social isolation. I. Psychiatric, social and forensic aspects", *British Journal of Psychatry*, 153, 1988a, pp. 777-82.

[15] Gillberg, I. y C. Gillberg, Asperger Syndrome-some epidemiological, 1989.

[16] Ehlers, S. y C. Gillberg, "The epidemiology of Asperger Syndrome. A total population study", *Journal of child psychology and psychiatry*, 34, 1327-1350. *considerations*. London, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1993.

[17] Bauer, S., El Síndrome de Asperger. [online] Disponible en Internet cía www URL *http: llaut. tsai.es/scripts/articulo/smuestra. Idc?n=bauer.* Archivo capturado el 5 de noviembre de 1997.

[18] Volkmar, F. R., Hoder, E. I., y D. J. Cohen, *op. cit*.

trado su utilidad al poder clasificar a sujetos que no cubren todas las características del autismo.

En la década de los 90, se considera al Síndrome de Asperger como un subgrupo del espectro autista dentro del grupo del trastorno penetrante del desarrollo, teniendo su propio criterio diagnóstico. Attwood[19] señala que este síndrome no solamente es un desorden severo del desarrollo, sino que es una variante del autismo infantil en donde, además de encontrarse alteraciones en su desarrollo y como consecuencia de ello, se observa que las habilidades en general del individuo se encuentran afectadas.

Las evidencias registradas en diversas investigaciones, sugieren que es más común encontrar casos de sujetos que presentan el Síndrome de Asperger que sujetos con autismo clásico. Esto se confirmó con los datos proporcionados por Bauer,[20] ya que señala que cuatro de cada 10 000 sujetos presentan autismo, mientras que de 20 a 25 de cada 10 000 sujetos presentan el Síndrome de Asperger.

En los casos encontrados, se observan alteraciones en los tres aspectos básicos del desarrollo: relaciones y habilidades sociales, el uso del lenguaje como medio de comunicación y algunas características relacionadas con un estilo peculiar de comportamiento, que se refleja en sus conductas repetitivas, así como cierta obsesión por algún interés específico. Estas alteraciones pueden variar de intensidad y severidad, llegándose a observar sujetos con alto rendimiento y otros con serios problemas que los acercan a los casos del autismo clásico.

Los sujetos que presentan este síndrome se caracterizan por tener mayores habilidades cognitivas, pudiendo obtener en el WISC un C. I. normal, e incluso se llega a observar algunas características superiores. Su lenguaje, en la mayoría de los casos, les permite establecer una comunicación aceptable, aunque se observan alteraciones sociales y pragmáticas, las cuales se puntualizarán más adelante.

¿Por qué emplear estrategias lúdicas con los niños que presentan el Síndrome de Asperger?

Los estudios e investigaciones sobre el juego realizadas por diversos investigadores como: Gross,[21] Claparéde,[22] Vygotski,[23] Chateau,[24] Piaget,[25] Henry Wallon[26] y Winnicot,[27] entre otros, han tenido gran influencia en las corrientes y métodos pedagógicos, entre los cuales encontramos los siguientes: método

[19] Attwood, T., *Asperger's Syndrome*, London, Jessica Kingsley Publishers, 1988.

[20] Bauer, S., *op. cit.*

[21] Gross, K., *The play of man*, New York, Appleton.

[22] Claparede, E., *Psicología del niño y Pedagogía experimental,* Traducción y estudio preliminar por Domingo Barnés, Madrid, Francisco Beltrán, 1927.

[23] Vigotski, L. S., "El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño". Lección pronunciada en el Instituto Pedagógico Estatal de Hertzen, Barcelona, *Cuadernos de Pedagogía* (s/f), 1933.

[24] Chateau, J., *Psicología de los juegos infantiles,* Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

[25] Piaget, J., *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica; (1988b). Lifelong eccentricity an social isolation. II. Asperger´s syndome or schizoid personality disorder?, British Journal of Psychiatry, 153, pp. 783-91, 1966.

[26] Wallon, H., *La evolución psicológica del niño.* Buenos Aires, Psique, 1972.

[27] Winnicot, D. W., *Realidad y juego,* Buenos Aires, De Granica, 1972.

de Fröebel, el método Montessori, método Freinet y el método Decroly. En éstos el juego se asume como un elemento esencial para articular una educación renovadora, cuya disciplina interna (desarrollada en el juego) puede sustituir a una disciplina impuesta externamente.

Para los niños en general, jugar representa una exploración alegre y apasionante en donde experimentan funciones y ponen en práctica sus posibilidades de socialización. La imitación es una actividad que interviene y desempeña un papel importante al reproducir experiencias e impresiones vividas, las cuales han sido significativas en el aprendizaje del niño en su formación, en su conducta y en su personalidad. Son estas algunas de las causas por las cuales diversas corrientes metodológicas han sido desarrolladas e influidas por el juego, ya que a través de éste el niño puede acceder al aprendizaje de una forma más placentera.

En el proceso educativo, el juego interviene esencialmente como instrumento de conocimiento, factor de socialización y de regulación del comportamiento infantil, así como compensador de la afectividad y mediador en el desarrollo de las estructuras del pensamiento abstracto y la realidad, además de intervenir en la organización, desarrollo y afirmación de la personalidad infantil.

Mediante la observación de las conductas y estrategias empleadas durante el juego, podemos conocer los niveles cognitivos y comportamientos reguladores en la apropiación del conocimiento. También podemos entender los niveles de organización, las estructuras empleadas y los esquemas de acción puestas en práctica por el niño para llegar a una equilibración adecuada. Durante las actividades lúdicas, la asimilación y la acomodación, requisitos necesarios en todo aprendizaje, pueden ser identificadas, ya que el niño las aplica durante el juego.

Son muy pocos los niños que se niegan a intervenir en una actividad lúdica, y es casi imposible encontrar a un niño que no haya desarrollado algún tipo de juego, con excepción de aquellos que han desarrollado cuadros psicóticos tan importantes que les impiden interactuar con objetos y con otros sujetos. Por tal motivo, es importante enseñarles, a través del juego, estrategias que les permitan interactuar y socializar adecuadamente con sus compañeros, además de adquirir una disciplina interna para que más tarde puedan llevar acabo aprendizajes significativos dentro del aula.

Happe[28] comenta que los niños con el Síndrome de Asperger tienen un "reducido mundo lúdico" al cual es difícil ingresar, ya que sus barreras internas y su peculiar forma de comunicarse los aíslan frecuentemente. Por ello, es necesario proporcionarles estrategias a través del juego que les permitan, además de incorporarse adecuadamente al núcleo social al que pertenecen, reducir sus periodos de tensión. Con las estrategias lúdicas que se les proporcionen podrán resolver problemas cotidianos y se adaptarán con menos dificultad a las diferentes situaciones dentro de la vida escolar y familiar. También podrán aprender a manejar adecuadamente la frustración, facilitando con ello su integración al grupo escolar y social donde se encuentran.

Así mismo, es pertinente mencionar que los niños con el Síndrome de Asperger tienen problemas en desarrollar el juego simbólico y sociodrámático, ya que no pueden inferir emociones en los juegos de escenificación y *role play*.

Piaget[29] explica que a través del juego de "hacer como si", se está realizando un juego simbólico que va evolucionando hasta llegar a adquirir las características del juego sociodramático. A través de este tipo de juego, se van generando intercambios sociales y de comunicación que propician la interacción entre los sujetos. En este tipo de juego se fingen papeles sociales, el niño pone de manifiesto los conceptos,

[28] Happe, F., *Introducción al autismo,* Madrid, Alianza Editorial, 1998.
[29] Piaget, J., *op. cit.*

ideas y el lenguaje que ha observado. Por medio de su lenguaje verbal y no verbal, en sus representaciones muestra los conocimientos sociales que ha concientizado.

Por otra parte, Rivière,[30] señala que, junto a los trastornos de comunicación, de establecimiento de relaciones sociales y de imaginación, los niños autistas también presentan trastornos para encontrar el sentido a sus acciones. El niño tiene muchas dificultades para el manejo del futuro que está muy relacionado con la tesis del déficit en funciones ejecutivas.[31]

ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA PODER ENTENDER COMPORTAMIENTOS NO VERBALES Y SENTIMIENTOS

Los niños con el Síndrome de Asperger se pueden mostrar muy confundidos al no poder tener una representación interna de los estados mentales de otras personas, no son capaces de intuir creencias, deseos, intenciones, estados de ánimo, etc. No pueden entender las expresiones faciales, el lenguaje corporal y los estados de ánimo de sus pares y maestros. Ante esta dificultad, sus reacciones suelen ser muy negativas y, por ello, se les puede ver poco tolerantes y en algunas ocasiones se comportan con cierto grado de violencia y desconcierto, situación que inicialmente puede aislarlos e impedir que puedan participar en actividades grupales.

Estas confusiones en la comprensión del "tú" es uno de los problemas que afectan precisamente a los niños con el Síndrome de Asperger durante su vida. Mc Murray señala que:

> La unidad de la existencia personal no es el individuo, sino dos personas que están en relación personal; y… somos personas no en virtud de un derecho individual, sino de nuestras relaciones con los demás. Lo personal se constituye en la relación interpersonal. La unidad de lo personal no es el 'yo', sino el 'tú y yo'.[32]

Para los niños en general, jugar representa una exploración alegre y apasionante en donde experimentan funciones y ponen en práctica sus posibilidades de socialización

Las estrategias lúdicas que a continuación se presentarán le pueden permitir al niño establecer el significado y reconocimiento de las expresiones emocionales. Las estrategias se elaboraron de tal forma que le faciliten desarrollar acciones a través de los juegos de representación, mediante las cuales el niño puede caracterizar diferentes estados emocionales. A través de ellas, se puede ir descubriendo estados emocionales y, posteriormente, se podrán asociar a experiencias personales.

Con la aplicación de este tipo de estrategias, los niños pueden desarrollar con mayor facilidad la capacidad de reconocer las características emocionales y sentimientos, además de comprender las actitudes del "tú", y con ello mantener relaciones sociales adecuadas, integrándose favorablemente al aula regular.

La percepción y conocimiento de los sentimientos de los "otros" son fundamentales para lograr la integración y socialización del niño con sus pares, aspectos que en el niño con el Síndrome de Asperger presentan serios problemas al no haber de-

[30] Rivière, A. y J. Martos, *op. cit.*
[31] Rivière, A. y J. Martos, *Ibidem.*
[32] MacMurray, J., *Persons in relation,* Londres, Faber & Faber, 1961.

sarrollado éste su capacidad de relación interpersonal y lograr adecuadamente actividades que requieren de una referencia conjunta.

Como ya se ha comentado, la aplicación de las estrategias lúdicas se emplea como un elemento didáctico de acceso al aprendizaje y como un método de enseñanza más agradable y eficaz. El trabajo con este tipo de estrategias permitirá observar que las necesidades y el interés del niño se satisfacen plenamente cuando se aplica un *currículo* más activo, donde se asume la espontaneidad y la libertad, y en donde el niño se reafirma a través de experiencias agradables, por lo cual puede ser más feliz en la experiencia escolar.

Las estrategias lúdicas tienen como objetivos desarrollar los siguientes aspectos:

- **Mejorar las relaciones sociales**: al darle la oportunidad al niño para desarrollar conductas que le permitan iniciar, establecer y mantener relaciones adecuadas con las personas que lo rodean, y para poder interactuar adecuadamente con ellas.
- **Incrementar la capacidad de referencia conjunta**: al proporcionarle experiencias en donde tenga la necesidad de participar verbalmente en la planeación de eventos o actividades, y en las cuales tienen que intervenir otras personas para lograr un fin que se comparte por todos.
- **Desarrollar funciones comunicativas**: al darle la oportunidad de expresar sus deseos, sentimientos e ideas tratando de que lo haga en forma clara.
- **Estimular el lenguaje expresivo:** al propiciar situaciones adecuadas en las que el niño pueda manifestar sus emociones y sentimientos.
- **Desarrollar el lenguaje receptivo**: al sensibilizar al niño para que pueda entender tanto el lenguaje verbal como el no verbal.
- **Capacitar al niño para que pueda manejar adecuadamente estrategias de anticipación y planeación**: al darle la oportunidad de conocer eventos y acontecimientos en donde pueda anticipar consecuencias.
- **Mejorar la flexibilidad de pensamiento**: al proporcionarle estrategias para que sea capaz de adaptarse a situaciones nuevas sin angustiarse.
- **Estimular la ficción o imaginación**: al invitar al niño a participar en juegos de ficción e imaginación representando diferentes personajes.
- **Incrementar la capacidad de imitación del niño**: al enseñarle estrategias con las cuales sea capaz de imitar conductas, actitudes, formas de comunicarse y expresarse.

Aunado al logro de los objetivos expuestos con anterioridad, al trabajar con las estrategias lúdicas también cubren el déficit que presentan estos niños según la Teoría de la Mente (capacidad humana de formarse una representación interna de los estados mentales de las otras personas) y el déficit en la Función Ejecutiva (habilidad para mantener activo un conjunto apropiado de estrategias de resolución de problemas, planificación, control de impulsos, inhibición de

respuestas inadecuadas, búsqueda organizada y flexibilidad de pensamiento y de acción).

Entre otras actividades lúdicas que se pueden desarrollar en el aula por su sencillez y por que se relacionan fácilmente con los contenidos curriculares de la educación básica, se recomiendan las siguientes:

- Caritas frente al espejo. Tiene la finalidad de que los niños puedan expresar con gestos faciales diferentes estados anímicos. Responde a la necesidad de facilitar el reconocimiento de los sentimientos y los estados de ánimo, cuestión que resulta sumamente compleja en estos niños.
- Lotería de caritas y sentimientos. Al igual que el anterior, se trata de que los niños identifiquen y signifiquen los diferentes estados de ánimo y sentimientos de las personas. Al mismo tiempo, se trabajan aspectos de asociación entre elementos, atención y concentración.
- Memoria de caritas y sentimientos. Responde a la misma finalidad de los anteriores, con el agregado de incrementar la capacidad de memoria visual.
- Asociación de caritas y sentimientos. Permite identificar estados emocionales que son resultado de un evento cotidiano que produce en las personas distintas reacciones.
- Yo soy… y me siento… porque… Le da la oportunidad al niño de expresar sus propios sentimientos a la vez que incrementa su vocabulario.
- Representación de personajes. Es un ejemplo de las ventajas que ofrece el juego simbólico, además de la variedad de opciones que se pueden diseñar para que exista un mayor protagonismo, interacción y comunicación entre los alumnos.
- Juego de boliche. Mediante este juego el niño trabaja aspectos relacionados con la suma y con la resta, y otras operaciones matemáticas, puesto que su desarrollo facilita el conteo y la comparación.
- Juego de la pesca. Al tratar de pescar unos peces que tienen palabras escritas, se propicia un acercamiento a la lectura, a la clasificación por campos semánticos y a la comunicación.
- Juego del tiro al blanco. Al igual que el anterior, facilita el acercamiento a la lengua escrita, dado que dar al blanco supone darle a una determinada letra para posteriormente formular palabras y frases.

Considero importante aclarar que antes de iniciar los juegos se debe trabajar con los niños el concepto de los diferentes sentimientos y estados de ánimo. La amplitud y profundidad para tratar estos aspectos dependerá de las características del niño con el Síndrome de Asperger y también del resto de sus compañeros de aula en cuanto a su nivel lingüístico, cognitivo y características específicas en las relaciones interpersonales.

Desde luego existe un gran número de juegos que el maestro puede crear para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos, especialmente cuando en su grupo se encuentra integrado un niño con el Síndrome de Asperger. Las anteriores actividades son sólo algunas sugerencias de trabajo que pueden enriquecerse por su flexibilidad (se explican más ampliamente en el apartado *Para practicar* de esta revista).

Como un comentario final, es importante señalar que la labor del maestro en el aula integradora nunca debe apartarse de la premisa del trabajo colaborativo, de la aplicación de un enfoque de intervención pedagógica integrado y, sobre todo, debe reforzar el proceso de cambio filosófico en la escuela en cuanto a la aceptación y colaboración que debe existir entre alumnos en las aulas. El juego puede favorecer significativamente este proceso. @

La educación inclusiva, premisa básica en el nivel de preescolar

Martha Patricia Sosa Pineda[1]
mapasopi@hotmail.com

Nuestro país, en la actualidad, exige una serie de transformaciones en todos los ámbitos que permitan elevar las condiciones de vida de los mexicanos. Esto queda plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, que establece como principio básico la búsqueda del Desarrollo Humano Sustentable, el cual define su estructura en cinco ejes rectores:

- Eje 1. Estado de derecho y seguridad.
- Eje 2. Economía competitiva y generadora de empleos.
- Eje 3. Igualdad de oportunidades.
- Eje 4. Sustentabilidad ambiental.
- Eje 5. Democracia efectiva y política exterior responsable.

El eje 3, Igualdad de oportunidades, es para el nivel de educación preescolar el punto de partida hacia una transformación educativa en búsqueda de mejorar la calidad del servicio en los jardines de niños, tomando como base los criterios de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia.

En el apartado de la educación, el Plan Nacional de Desarrollo plantea las siguientes estrategias que pretenden elevar la calidad educativa:

- Promover la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.
- Establecer redes de colaboración.

[1] Responsable del Departamento de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar en el D.F.

- Colocar a la comunidad escolar en el centro de los esfuerzos educativos.
- Trabajar en conjunto entre autoridades, maestros, alumnos y padres de familia.
- Fortalecer la enseñanza de valores tales como: tolerancia, solidaridad y respeto a las diferencias.

De este modo, a partir de un análisis entre los propósitos que marca el actual gobierno en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los objetivos estratégicos que plantea la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, se pretende en el presente artículo comprender la trascendencia del proceso hacia una educación inclusiva que conlleva un cambio en las concepciones y en las prácticas.

Una educación inclusiva es sinónimo de educación de calidad. Es aquella que responde a la diversidad, que impulsa el desarrollo de las habilidades, capacidades individuales, y la que fomenta valores para una convivencia solidaria.

Al respecto, Echeita[2] (2006) señala: "la tarea de mejorar la calidad de la enseñanza debe hacerse con la perspectiva en mente de *todo el alumnado*, y no sólo pensando en mejorar la enseñanza que reciben algunos de esos alumnos".

La educación en la diversidad considera atender a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, étnicas, lingüísticas o capacidades diferentes, mediante una educación que dé respuesta a las diferencias individuales.

En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo pone énfasis en la atención a los grupos vulnerables, rescatando sus derechos por una educación acorde con sus necesidades. De este modo, la educación inclusiva no se aboca únicamente al acceso de determinados alumnos que han sido excluidos por tradición, pretende un cambio del sistema educativo que haga posible atender las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Con base en los principios de la educación inclusiva, se ha llevado a cabo una reorientación de los servicios de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar en el D.F. (CAPEP), la cual ha implicado un intenso trabajo de actualización, capacitación y asesoramiento del personal de estos centros y de las diferentes instancias del nivel preescolar, así como una serie de cambios en el servicio que el personal de CAPEP presta en los planteles. Estas cuestiones son analizadas en este artículo.
Palabras clave: atención a la diversidad, cultura inclusiva, trabajo colaborativo, apoyo psicopedagógico, acompañamiento.

Based on the postulates of Inclusive Education, a reorientation of the services offered by the Psycho-pedagogical Support Centers (CAPEP for its abbreviation in Spanish) for K-level education in Mexico City has been undertaken, which implicated an intense work in qualification, actualization and advising for these centers' personnel and the diverse staff of K-level education, as well as a series of changes in the services offered by CAPEP's personnel at its establishments. These matters are analyzed in this paper.

[2] Echeita, G., *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Editorial Nancea, Madrid, 2006.

Congruente con los objetivos y estrategias del Plan Nacional de Desarrollo, la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar contempla una clara orientación hacia una cultura inclusiva en los siguientes objetivos estratégicos:

9.4. Fortalecer, en el marco de la inclusión educativa y social, la vinculación de las acciones inherentes a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para la creación de culturas, elaboración de políticas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

9.5. Fomentar una cultura de intercambio y difusión de experiencias de inclusión educativa, con el objetivo de que las prácticas innovadoras trasciendan a otros ámbitos.

10.3. Garantizar la permanencia de los niños y las niñas en la educación preescolar, a fin de que accedan al logro de los propósitos educativos.

10.4. Impulsar el proceso de inclusión educativa en el nivel preescolar a través del trabajo colaborativo, con todos los agentes educativos para eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumnado.

12.1. Impulsar estrategias que fomenten la formación integral de los alumnos: valores civiles y éticos entre otros.

12.3. Impulsar la operación de los programas de apoyo a los aprendizajes para reforzar la cultura de inclusión en los jardines de niños.

De igual forma, se establece una relación entre las líneas de preescolar y los principios para el desarrollo de la educación inclusiva que Stainback y Stainback[3] refieren:

- Establecer una filosofía escolar que valore la diversidad.
- La aceptación de todos los estudiantes de la comunidad en la escuela independientemente de sus características.
- Incluir en la planificación y en la toma de decisiones a todo el personal implicado en la educación.
- Desarrollar redes de apoyo para reforzar la colaboración entre las escuelas, ya que la inclusión es un trabajo de todos, "solo" nadie puede afrontar la complejidad de esta tarea, es a través de un trabajo colaborativo.
- Conformar un equipo entre alumnos, personal y recursos, con el fin de resolver las necesidades.
- Adaptar el currículo cuando el alumno lo requiera.
- Ser flexibles en las estrategias y la planificación.

El impulso hacia una cultura inclusiva en nuestro sistema educativo responde a una necesidad de todo el alumnado no sólo de ingresar a las aulas, sino de recibir por derecho una educación de calidad.

Varios han sido los cambios que de manera paulatina se han dado en busca de una educación inclusiva en el nivel de preescolar, cambios que dieron inicio con el personal de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar en el D.F. (CAPEP), a través de una reorientación de sus servicios, por ser uno de los agentes educativos factibles de promover la atención a la diversidad.

Es de reconocer que los servicios de CAPEP, orientados bajo el enfoque de la integración educativa en años anteriores, permitieron importantes avances hacia una educación inclusiva, y que se ha logrado contribuir en la mejora de la atención de los niños y niñas con necesidades educativas; sin embargo, aún persisten rezagos en la atención a la totalidad del alumnado y no se ha llegado a consolidar un cambio en la cultura de los jardines de niños. Esta problemática va más allá del trabajo que el personal

[3] Stainback, S. y W. Stainback, *Aulas inclusivas*, Nancea, Madrid, 1999.

de CAPEP realiza en los planteles, cuyo origen, por lo general, se encuentra en las decisiones de la política educativa.

Es indudable que la inclusión conlleva un proceso individual que tiene que ver con la formación, con la experiencia, con valores inclusivos, factores que influyen en el avance o dificultan el proceso de transformación de las escuelas. Sin embargo, tiempo atrás, en algunos profesionales de apoyo psicopedagógico de los CAPEP, el sentimiento de una necesidad de cambio en las prácticas era evidente al tratar de encontrar algo que les permitiera ampliar su ámbito de atención a todos aquellos alumnos en riesgo de exclusión, así como de impactar en la cultura de los planteles.

Ante esta necesidad de avanzar hacia un nuevo enfoque, el Departamento de CAPEP desde el ciclo escolar 2005-2006, de manera coordinada con las autoridades de preescolar, se dio a la tarea de promover una cultura inclusiva a través de la actualización, capacitación y asesoramiento del personal de los CAPEP y de las diferentes instancias del nivel preescolar.

En la actualidad, como respuesta al proceso de actualización que se ha venido trabajando, se empiezan a implementar cambios en el servicio que el personal de CAPEP presta en los planteles. Estos cambios suponen una concepción distinta del alumno, de la escuela y de la educación, que permite al profesional de apoyo psicopedagógico dejar de poner el acento en las dificultades del sujeto, como Giné[4] menciona: "la expresión necesidades educativas especiales se ha convertido hoy en día en la cultura escolar en una etiqueta; y, como es conocido, las etiquetas generan expectativas más bajas en los docentes y en los padres, desvía la atención de los problemas que pueden experimentar otros alumnos, y contribuyen a que el profesorado crea que estos alumnos son responsabilidad de un especialista".

En el marco de la educación inclusiva se trata de identificar las condiciones de los contextos y la respuesta que ésta brinda a las necesidades de todo el alumnado, así se deja de hacer énfasis en las "necesidades educativas especiales" y se reconocen las "barreras al aprendizaje y la participación".

Booth y Ainscow[5] refieren: "las barreras al aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, políticas institucionales, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas".

En este sentido, las acciones que el profesional de apoyo psicopedagógico lleva a cabo en los planteles de preescolar, se encaminan a las dimensiones que Booth y Ainscow establecen: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas, como a continuación se describen.

Booth y Ainscow definen:

- La creación de culturas inclusivas como: "una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Incluye además el desarrollo de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa que se transmiten a los nuevos miembros de ésta".
- La elaboración de políticas inclusivas como: "asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado".
- Y el desarrollo de prácticas inclusivas como: "asegurar que las políticas en el aula, en las

[4] Monereo, C. y J. I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, Barcelona, Graó, 2005.

[5] Booth, T. y M. Ainscow, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*, Centre for studies on Inclusive Education, Bristol GB, 2000.

actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado".

Otro cambio que ha experimentado el personal de CAPEP, es el de modificar su papel de "experto o especialista" a quien se le depositaba el "conocimiento especializado" y se le veía como un sujeto externo al colegiado, convirtiéndose en un profesional de apoyo psicopedagógico que asesora y acompaña a los docentes en la atención a la diversidad.

Retomando lo que Echeita expresó en el Congreso Internacional de Integración e Inclusión Social en la ciudad de Puebla 2007, acerca de los profesionales de apoyo psicopedagógico: "forasteros, amigos críticos, asesores comprometidos con el trabajo docente que ayudan a hacer visible lo invisible. Es quien desde otra mirada se compromete a llevar a una reflexión y análisis de lo que se hace en el aula".

De esta forma Giné[6] plantea como núcleo de la función asesora en la atención a la diversidad: "reducir las barreras que buena parte del alumnado, sea por razones culturales, lingüísticas, problemas de aprendizaje, trastornos emocionales y del desarrollo o discapacidad, entre otras, tiene en sus centros para aprender y para participar del grupo; en definitiva, incrementar las oportunidades para aprender y participar".

Desde esta perspectiva, el Departamento de CAPEP, a través del documento *Orientaciones para la intervención psicopedagógica*,[7] señala las acciones fundamentales para llevar a cabo por el personal de CAPEP en los jardines de niños:

- Participación en el proyecto escolar: en el que las acciones del personal de CAPEP se vinculan con las prioridades del proyecto escolar en búsqueda de mejorar las condiciones de todo el alumnado, al eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje y la participación.
- Trabajo colaborativo con los docentes, directivos y comunidad educativa basado en interacciones horizontales, abiertas y dinámicas.

En este sentido, es fundamental compartir marcos de referencia comunes para trabajar bajo el mismo enfoque, lo que significa tener un dominio del programa de educación preescolar en relación con los fundamentos de la inclusión.

Asimismo, el personal de CAPEP requiere tener un amplio conocimiento de lo que acontece en el aula, por lo que observar conjuntamente con la educadora las interacciones que ocurren en las diferentes situaciones cotidianas, se convierte en una acción fundamental que guía hacia una reflexión de la práctica.

Como Echeita[8] apunta sobre las prácticas de colaboración y ayuda: "El sentimiento de apoyo y colaboración es básico para el fortalecimiento de los centros y para la mejora de la autoestima del profesorado; colaboración entre centros y de éstos con sus comunidades; colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado; colaboración entre alumnos y profesores; colaboración de las familias y los agentes externos. Saber crear y mantener un entramado de estas características es el mejor requisito frente a los problemas y las tensiones y la principal garantía para conseguir el éxito para todos".

- Trabajo con padres de familia. La colaboración con los padres es de suma importancia para crear redes de ayuda entre directivos, docentes, profesional de CAPEP y padres, con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva que promueva el aprendizaje y la

[6] Monereo, C. y J. I. Pozo, *op. cit.*, p. 45.

[7] SEP, *Orientaciones para la intervención psicopedagógica del personal de los CAPEP,* México, Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F., Departamento de CAPEP, SEP, 2007.

[8] Echeita, G., *op. cit.*

participación de todos los alumnos. Significa implicarlos en las decisiones del plantel y fomentar la corresponsabilidad en los procesos de planificación y desarrollo educativo.

Al respecto Baltodano[9] afirma: "se puede asegurar que la participación de las familias en el hecho educativo, es fundamental para garantizar el éxito escolar de todos y cada uno de los alumnos".

Muchos son los retos y compromisos a los que nos enfrentaremos, se requiere diversificar las prácticas acordes con las necesidades de cada escuela y de evaluar constantemente no sólo cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado, sino también las que afectan a los docentes y al colegiado en general, pues si no existe un sentimiento de pertenencia y un sentido colaborativo entre ellos, difícilmente estarán en condiciones para promover el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Un desafío y una obligación de todos los implicados en asesorar y acompañar a los profesionales de apoyo psicopedagógico y, por ende, a los docentes, es promover el desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales en ellos para garantizar un nuevo tipo de profesionalidad necesaria en la sociedad del conocimiento.

De este modo Echeita[10] establece las siguientes competencias fundamentales que se derivan de esos desafíos:

- "Tener una *actitud reflexiva* y crítica, propia de un intelectual comprometido, tanto frente a sus propios pensamientos, emociones y prácticas como frente a la realidad educativa y social.
- Tener *curiosidad e iniciativa* para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres.
- Saber *buscar y recopilar información relevante* sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre.
- Ser *estratégico*, esto es, ser capaz de aplicar procedimientos sistemáticos y ordenados para analizar la información y tomar decisiones.
- Ser capaz de *trabajar colaborativa y cooperativamente* con otros, sean compañeros, otro personal del centro o con las familias en el análisis de la propia realidad educativa y en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las iniciativas de mejora que se acuerden.
- Saber mantener buenas pautas de *comunicación, de diálogo y de escucha*.
- Saber *pedir y ofrecer ayuda*.
- Mostrar *empatía* ante las necesidades y emociones de los otros.
- Saber *compartir* y entablar relaciones de *reciprocidad y de confianza con compañeros y alumnos.*
- *Asumir riesgos y estar abiertos al cambio*.
- Saber *fijarse metas* para superarse y querer *seguir aprendiendo"*.

Aunque cada plantel lleva su propio proceso hacia una cultura inclusiva, es un hecho que como nivel educativo el de **preescolar, y en especial el personal de CAPEP**, ha logrado iniciar el recorrido hacia la educación inclusiva.

Quisiera finalizar este artículo, retomando lo que Echeita[11] menciona acerca de la educación inclusiva "La educación inclusiva no tiene que ver, *de entrada*, con los lugares. Es, antes que nada, un valor y una actitud personal de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades". @

[9] Baltodano, E., *Referentes teóricos de la educación inclusiva*, Nicaragua, 2006.
[10] Echeita, G., *op. cit.*
[11] *Ibidem*.

Discapacidad auditiva: detección oportuna e instrucción escolar

Silvia Romero Contreras[1]
romerosil@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La integración educativa se inició de manera formal en nuestro país hace más de 10 años. La implementación de la integración educativa, primero como proyecto de investigación y luego como programa nacional, nos permite afirmar que, en lo general, los alumnos con discapacidad auditiva (DA) logran avanzar en sus habilidades sociales, se adaptan con facilidad a la escuela regular, son bien recibidos por sus compañeros; pero tienen pocos logros en cuanto a su desarrollo curricular. El reporte del seguimiento de alumnos realizado por el Proyecto de Integración Educativa,[2] indica que los niños con discapacidad auditiva tuvieron un logro académico sensiblemente inferior al resto de sus compañeros de grupo.

La integración educativa y social de las personas con discapacidad auditiva presenta varios retos para la escuela y la sociedad. En este artículo se abordan dos que nos parecen especialmente importantes: la responsabilidad de la sociedad y la escuela para detectar y atender las pérdidas auditivas, y la responsabilidad de la escuela para garantizar que los alumnos con discapacidad auditiva logren avances en su desarrollo académico. En particular, se discuten los principales avances tecnológicos y de políticas públicas relacionadas con la detección de pérdidas auditivas, y se proponen algunas estrategias metodológicas para apoyar el desarrollo académico de los alumnos con DA.

[1] Profesora e Investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
[2] SEP, Proyecto de Investigación e Innovación Integración Educativa, Reporte parcial de investigación 1996-1998, México, D.F., Secretaría de Educación Pública, 2002.

La relación entre la oportunidad y precisión en la detección y el nivel de desarrollo académico que se logre, es muy estrecha; no obstante, cada una de estas medidas depende de actores e instancias muy distintas. La detección corresponde principalmente a los servicios de salud, en tanto que el desarrollo académico corresponde principalmente a los servicios educativos. De estas dos instancias, la escuela es la que se encuentra más cercana a la sociedad, por lo que las iniciativas y medidas que tome la escuela tienen mayores posibilidades de prosperar. Es por esto que creemos que la escuela debe estar oportunamente informada de los avances tecnológicos y de las políticas públicas para que contribuya a su utilización e implementación.

El propósito de la primera parte de este artículo es ofrecer información actualizada a los docentes sobre los avances que ha tenido la detección de pérdidas auditivas, para que promuevan campañas de detección temprana en el contexto escolar, y para que contribuyan a la divulgación de las políticas públicas más recientes en esta materia. El propósito de la segunda parte de este artículo es ofrecer algunas estrategias metodológicas para apoyar el desarrollo académico de los alumnos con discapacidad auditiva.

DETECCIÓN DE ALUMNOS CON PÉRDIDA AUDITIVA: AVANCES Y RETOS

Según el censo de población y vivienda realizado en el año 2000, la población con discapacidad auditiva entre 0 y 19 años ascendía a 39,158, que representa 0.09% del total de la población en ese rango de edad, y 12% del total de personas con discapacidad también en ese rango de edad. Cabe señalar que mientras que en el rango de edad de 5 a 19 años el porcentaje de personas con discapacidad auditiva respecto de la población total es de 0.1 %, en el rango de 0 a 4 años éste es notoriamente inferior, sólo de 0.03%, lo cual parece indicar que, en muchos casos, la detección ocurre tardíamente, es decir, después de los cuatro años (ver tabla 1).

El presente artículo da cuenta de la importancia de la detección temprana y oportuna de la discapacidad auditiva, ya que de ésta depende el avance en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños que la presentan. Asimismo, se habla de la responsabilidad de la sociedad y la escuela para detectar y atender las pérdidas auditivas y para garantizar que los alumnos logren avances significativos en su desarrollo académico. Igualmente se presentan algunas estrategias para el aula que pueden resultar útiles para este fin.
Palabras clave: discapacidad auditiva, pérdida auditiva, detección oportuna, integración educativa, planeación de actividades.

This paper gives an account of the importance of early and timely detection of hearing disability, since the ongoing development of communicative abilities in children who suffer from it depends on this detection. It also approaches the society and school responsibility for detecting and seeing about hearing loss in students and for assuring them significant achievements in their academic development. Some strategies for classroom work are also presented which can be useful for this purpose.

Tabla 1. Distribución de la población con discapacidad auditiva entre 0 y 19 años

Grupo de edad	Pob. total	Pob. con disc.	Pob. con DA	% Pob. total	% Pob. con disc.
0-4 años	10,635,157	44,629	3,451	0.03	7.73
5-9 años	11,215,323	89,159	11,580	0.10	12.99
10-14 años	10,736,493	102,181	13,182	0.12	12.90
15-19 años	9,992,135	91,396	10,945	0.11	11.98
	42,579,108	327,365	39,158	0.09	11.96

Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI http://www.inegi.gob.mx

En el ámbito de la detección hay dos asuntos cruciales: la detección temprana de las pérdidas congénitas y la detección de las pérdidas mínimas o moderadas. En cuanto a la detección temprana, los avances tecnológicos han posibilitado la identificación de pérdidas auditivas desde el nacimiento con altos niveles de confianza, y nuestro país está implementando políticas públicas para realizar el tamiz audiológico neonatal universal. Respecto de la detección de pérdidas mínimas o moderadas, los avances han sido más modestos y poco sistemáticos. Esto resulta preocupante porque, desde hace muchos años, sabemos que por cada alumno con pérdida auditiva profunda hay siete alumnos con pérdida ligera o superficial.[3]

La detección temprana

La detección temprana de pérdidas auditivas se ha visto favorecida por los avances tecnológicos y por una creciente toma de conciencia acerca de su importancia, no sólo en poblaciones de alto riesgo, como aquellas que presentan antecedentes de rubéola congénita, citomegalovirus, bajo peso al nacer, anoxia neonatal e historia heredo-familiar, entre otras, sino de la población abierta. Los estudios demuestran que un muy alto porcentaje –alrededor de 40 o 50%– de las personas que presentan una pérdida auditiva, carecen de antecedentes clínicos o heredo-familiares.[4]

En Estados Unidos y en varios países de Europa, se practica desde hace varios años el tamiz audiológico neonatal universal. Las ventajas de la detección precoz de pérdidas auditivas han sido ampliamente documentadas y, en general, se ha encontrado que los niños que padecen pérdida auditiva congénita que son detectados y atendidos antes de los primeros seis meses de vida, logran obtener puntajes en escalas asociadas con el rendimiento escolar entre 20 y 40 puntos porcentuales por arriba de sus pares no detectados tempranamente.[5]

En México, recientemente se modificó el artículo 61 de la Ley General de Salud, reconociéndose la necesidad de realizar la detección temprana de la sordera infantil en los primeros días y meses de vida, y el diagnóstico y tratamiento de la salud auditiva de los niños en edad escolar. En febrero de 2007, se anunció la puesta en marcha del Programa Nacional de Detección Oportuna de Alteraciones Auditivas, del cual

[3] Eismann, S. R., N. D. Matkin, y M. R. Sabo, "Early identification and abilitation of hearing impared children: fact or fiction". *Proceedings of a Simposium in Audiology, 1*, 1-33, 1987.

[4] Brigard de Pardo, M. E., C. Gómez, H. González de Barreto, S. Pastoriza, M. P. Rangel, A. Restrepo, *et al.*, Detección temprana de pérdidas auditivas un deber pospuesto. *Acta de Otorrinolaningología y Cirugía de Cabeza y Cuello, 30* (2), 2002, disponible en http://encolombia.com/medicina/otorrino/otorrino30202supldetec.htm

[5] JCIH, *Executieve summary of Joint Committee on Infant Hearing year 2007 position statement,* 2007, disponible en http://www.jcih.org/ExecSummFINAL.pdf.

el Estado de Nayarit es pionero.[6] El procedimiento implementado en el Estado de Nayarit desde 2006, y que se extenderá paulatinamente a todo el país, consiste en la valoración auditiva mediante emisiones otoacústicas (EOA). Este procedimiento ya se aplicó en Nayarit a 7 mil neonatos durante 2006.[7]

La prueba de emisiones otoacústicas permite la detección de pérdidas auditivas de 30 dB o más, lo cual resulta conveniente para la detección inicial; no obstante, la investigación indica que la prueba de EOA debe, en algunos casos, complementarse con valoraciones mediante potenciales evocados auditivos (ABR, por sus siglas en inglés).[8] El programa anunciado en México, que será coordinado por la Federación Mexicana de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello, A. C. (Fesormex), es sumamente alentador, pues en principio permitiría la detección e, idealmente, el seguimiento de neonatos con discapacidad auditiva congénita, quienes podrían contar no sólo con un diagnóstico temprano, sino con apoyos para su habilitación audiológica y comunicativa.[9]

En la era anterior al tamiz audiológico neonatal universal, en la cual todavía nos encontramos, la detección inicial o primera sospecha de los problemas auditivos congénitos suele ocurrir entre el primero y el segundo años de vida, cuando los padres se dan cuenta que su hijo o hija no está avanzando en su desarrollo de lenguaje. De hecho, entre más profunda es la pérdida, más temprana suele ser esta detección inicial, pues las conductas atípicas del niño resultan más notorias. A pesar de que la familia sospeche que algo anda mal con su hijo o hija, el tiempo entre la primera sospecha y el diagnóstico de pérdida auditiva puede llevarles varios años. Según García-Pedroza y Peñaloza,[10] en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana la edad promedio de diagnóstico inicial de pérdida auditiva congénita era de 7.8 años en 1984, y de 4.3 años en 1994. Este dato resulta alarmante si se considera que para minimizar los efectos de una pérdida auditiva congénita es necesario detectarla y atenderla antes de los seis meses de vida.[11]

La complejidad práctico-burocrática para acceder a servicios de detección y diagnóstico audiológico, ha generado que en muchos casos los niños con DA no sean diagnosticados y atendidos sino hasta edades muy avanzadas.

El anuncio de la universalización del tamiz audiológico neonatal es muy alentador, sin embargo, es claro que faltan muchos años para que sea una realidad en todo el país. Los costos para su implementación y el tiempo para la formación de recursos humanos –si bien no parecen ser excesivos, pues el procedimiento es sencillo y el equipo no es demasiado costoso–, seguramente serán los argumentos utilizados con más frecuencia para justificar las limitaciones o la falta de cobertura del servicio.

Quizás lo más importante para acelerar la puesta en marcha de este programa sea que la población lo exija. Esto sólo será posible si el programa y sus beneficios se divulgan. En este sentido, el papel de la escuela es crucial. Los maestros pueden hacer campañas en su comunidad para que las familias sepan que pueden acceder a este importante servicio y mejorar rotundamente la calidad de vida de sus hijos o hijas, si nacieren con una discapacidad auditiva. A la larga, las escuelas se verían beneficiadas, pues estarían recibiendo alumnos que presentan DA, con un perfil completamente diferente al que reciben ahora, mejor y más oportunamente atendidos, con los cuales

[6] Revista_Protocolo, Inicia el Programa Nacional de Detección Temprana de Alteraciones Auditivas, 2/02/2007, disponible en http://www.protocolo.com.mx/articulos.php?id_sec=13&id_art=1937

[7] Nayarit, "Hay entusiasmo en Nayarit por la visita de Felipe Calderón", 02/12/2007, Nota de prensa del Gobierno del Estado de Nayarit, disponible en http://www.nayarit.gob.mx/notes.asp?id=3102

[8] Brigard de Pardo, M. E. *et al., op.cit.*

[9] Revista_Protocolo, *op. cit.*

[10] García-Pedroza, F., y L. Y. Peñaloza, "¿Son los trastornos auditivos un problema de salud pública en México?", *Revista Mexicana de Neurociencias, 5*(5), 414-424, 2004.

[11] JCIH, *op. cit.*

podrían alcanzar logros académicos cualitativamente diferentes a los que tienen ahora.

Detección en edad escolar

A diferencia de las pérdidas auditivas congénitas, que regularmente se detectan antes de la edad escolar, al menos en las zonas urbanas, las pérdidas menores y temporales o crónicas son el reto más importante en cuanto a detección para la escuela. Las investigaciones sugieren que la discapacidad auditiva temporal o crónica ocasionada por otitis media, es uno de los padecimientos más frecuentes en la edad escolar.

Un estudio realizado en México en escuelas de niveles inicial, preescolar y primaria, muestra que las pérdidas auditivas más frecuentes son las superficiales (menores a 40 dB) y con indicadores de problemas en el oído medio.[12] Conclusiones similares se reportan en otros estudios realizados en América Latina. Por ejemplo, en un estudio realizado en Venezuela entre niños de 5 a 7 años, se encontró que la gran mayoría de los alumnos tenían audición normal bilateral (98% en oído derecho y 87% en oído izquierdo) y que las pérdidas auditivas detectadas tenían un grado de superficial a moderado. No obstante, la mitad de los alumnos presentó al menos un indicador de patología o disfunción de oído medio.[13] Otro estudio realizado en Chile[14] con estudiantes de 1º a 8vo. grado mostró que las dos terceras partes de los alumnos no padecían problemas auditivos, sin embargo, 9% presentaron pérdida bilateral y 16% unilateral. De los alumnos a quienes se les detectó una pérdida auditiva, menos de la tercera parte presentó umbrales de 40 dB o más. De los niños remitidos con el especialista, 66% obtuvo diagnóstico de otitis media (serosa o crónica).

Estos estudios muestran la necesidad de realizar sondeos auditivos en forma rutinaria a todos los niños y las niñas en edad escolar. Las recientes modificaciones a la Ley General de Salud contemplan el diagnóstico y tratamiento de la salud auditiva de los niños en edad escolar, sin embargo, no se han definido las acciones concretas para cumplir con esa normatividad. Algunas iniciativas con carácter experimental o piloto, tales como la Semana de Salud Auditiva realizada por el Hospital General de México en 2003,[15] las campañas extra-muros del Instituto Nacional de la Comunicación Humana[16] o las brigadas con unidades móviles realizadas en el D.F. y área metropolitana,[17] entre otros, son pasos en la dirección correcta, pero claramente insuficientes.

Las escuelas tienen un papel muy importante que cumplir en la detección de las pérdidas menores, pues, por una parte, este tipo de pérdidas ocurre en la edad escolar y, por la otra, su detección es mucho más difícil para los padres de familia. Una medida que los profesores de todas las aulas pueden tomar, es la observación de la conducta auditiva de sus alumnos, y la derivación para ser evaluados a aquellos que muestren conductas de riesgo[18] tales como:

- Reacciones inconsistentes o atípicas al sonido: voltea hacia un lado para escuchar, no localiza con facilidad la fuente sonora, requiere de apoyos visuales (ver los labios, por ejemplo) para comprender mensajes orales, se esfuerza para escuchar (frunce el ceño).

[12] Montes de Oca Fernández, E., y M. D. C. Martínez, "Estimación del problema auditivo en México", *Anales de* otorrinolaringología México, 44(1), 8-12, 1999.

[13] Delgado, N., A. Díaz de Palacios, M. Y. de Almada, y J. R. Delgado, "Tamizaje auditivo en niños de 5 a 7 años de edad en dos institutos educativos", *Acta Otorrinolaringológica, 12*(2), 2000.

[14] Seballos, S., P. Matamala, P., y L. Martínez, *Ambiente acústico en establecimientos educacionales y detección precoz de patologías auditivas en los educandos*, Forum Acusticum Sevilla. 2000, disponible en http://sea-acustica.es/Sevilla02/psy01013.pdf

[15] HGM, *Semana de la Salud Auditiva, Hospital General de México,* 2003, disponible en *http://hgm.salud.gob.mx/pdf/servicios/semana_salud_auditiva.pdf*

[16] García-Pedroza, F., y L. Y. Peñaloza, *op. cit*.

[17] Montes de Oca Fernández, E., y M. D. C. Martínez, *op. cit.*

[18] Romero, S., y J. Nasielsker, *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*, México, D. F.: SEP/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, 1999.

- Dificultad para comprender lo que se le dice: pide que se le repita, responde inadecuadamente incluso a preguntas básicas o cotidianas.
- Manejo inadecuado de la voz: tienen una voz monótona, nasal o ronca.
- Participación insuficiente o atípica en clase: se distrae con frecuencia, se nota fatigado (antes que los demás), se aísla del grupo, se frustra con más frecuencia que los demás.
- Rendimiento discrepante: regularmente sale mejor en matemáticas y otras áreas no lingüísticas que en lenguaje.
- Dificultades para la expresión: algunas frases u oraciones tienen una estructura poco convencional, muestra dificultades para pronunciar algunas palabras o sonidos.
- Problemas de salud: falta a clases por problemas de vías respiratorias (gripes, dolores de oído), respira por la boca, se queja de mareos o zumbidos, tiene mala condición física.

Las escuelas, además, pueden apoyar a los padres que no cuenten con servicios médicos o que tengan dificultad para solicitar los servicios médicos que les corresponden, estableciendo contacto con médicos en centros de salud cercanos a la escuela para que se comprometan a realizar evaluaciones audiológicas a los alumnos y darles seguimiento. Además, los padres de familia que sean remitidos, deben tener una idea clara del tipo de evaluaciones que le tienen que hacer a su hijo/a.

La relación entre el maestro y el padre, y entre el maestro y el prestador de servicio de salud, puede hacer la diferencia entre un trabajo rutinario y un diagnóstico y un seguimiento cuidadosos. Con cierta frecuencia, cuando los padres de familia solicitan un examen auditivo para la escuela (y no tienen información sobre el tipo de evaluación que se debe practicar), los médicos u otros prestadores de servicios de salud, le hacen al padre o madre de familia algunas preguntas como: ¿su hijo oye bien?, ¿le entiende?, ¿se queja de dolor de oído?, etc., y con base en las respuestas deciden si el niño o la niña oye o no oye bien.

Esta falta de conciencia sobre la importancia de la salud auditiva por parte del personal médico, se debe a un problema de sensibilización e información que tiene que ser atacado de manera institucional, sin embargo, los niños y niñas no pueden esperar a que esto suceda. Los maestros, entonces, se convierten en piezas clave para mediar entre el padre o la madre de familia y el prestador de servicios. Cabe señalar que esta falta de interés en la salud auditiva no es un fenómeno exclusivo de nuestro país. Una investigación realizada en Colombia, por ejemplo, reveló que la mayoría de los pediatras encuestados no cuentan con protocolos para la valoración auditiva, mientras que en los servicios de otorrinolaringología no hay interés por detectar pérdidas auditivas tempranas, a menos que existan indicadores de riesgo.[19]

Apoyos para el desarrollo comunicativo y el aprendizaje académico de los alumnos con discapacidad auditiva

En cuanto a los apoyos para el desarrollo comunicativo y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva el reto es enorme, principalmente en el caso de alumnos con pérdida severa o profunda. La mayoría de estos alumnos suele contar con medios limitados para la comunicación, por lo que frecuentemente el profesor y los profesionales de apoyo se concentran en apoyarles para construir una o varias formas de comunicación y su aprendizaje académico queda relegado. Es muy importante no perder de vista que, para lograr una verdadera integración educativa, es necesario poner especial atención al desarrollo académico de estos alumnos.

Un primer paso en esta dirección es que las aulas y las escuelas reduzcan sus niveles de ruido y diversifiquen las formas de enseñanza, favoreciendo el uso de

[19] Brigard de Pardo, M. E. *et al., op.cit.*

medios alternativos al auditivo, como son los visuales y de experimentación directa.[20] En general, las aulas suelen tener niveles de ruido por encima de los 50 dB, lo que dificulta la comunicación incluso de personas con umbrales auditivos completamente normales.[21] Además, es necesario tomar en cuenta que la mayoría de las personas con pérdida auditiva tienen baja tolerancia al ruido. Aunque esto parezca paradójico, es cierto. El oír menos no significa que se tolere más el ruido, sino todo lo contrario.

En el trabajo con el alumno que presenta discapacidad auditiva, se debe tener muy en cuenta que su integración académica y social son procesos de largo plazo que requieren de una gran sistematicidad y constancia. Al definir los objetivos y las estrategias de trabajo para un periodo específico, el profesor y los profesionales de apoyo deben priorizar y seleccionar aquellos que sean más necesarios y de mayor utilidad para potenciar las capacidades de aprendizaje del alumno.

Ya en el Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC)[22] se hace referencia a este proceso y se dan pautas específicas tanto para la planeación como para el seguimiento. A partir de la información que el profesor y los profesionales de apoyo obtengan de la evaluación psicopedagógica del alumno y con el apoyo del DIAC, se espera que tengan suficientes elementos para realizar el diseño de una serie de actividades de aprendizaje que puedan favorecer el desarrollo comunicativo y académico del alumno.

Es sumamente importante que en la planeación se detalle hasta el nivel de actividades de aprendizaje, a fin de que todo el proceso de planeación pueda ser debidamente evaluado y se puedan realizar las modificaciones pertinentes. El diseño y la implementación de las actividades de aprendizaje son la tarea más importante del docente y el equipo de apoyo, por lo que no es recomendable improvisar. En otras palabras, es más importante que el profesor sepa qué va a hacer para y con el alumno y por qué lo va a hacer cada día que trabaja con él o con ella a que tenga la planeación completa, pero sólo en el nivel de los propósitos –en abstracto–, para toda la semana o el mes.

Para el diseño y la implementación de las actividades, es crucial tomar en cuenta que el alumno con DA aprende mejor en grupos pequeños que en actividades con todo el grupo, aprende mejor por medios visuales y requiere de múltiples apoyos, muchos de los cuales, pueden ser proporcionados por otros alumnos u otros agentes además del maestro. En las secciones siguientes se plantean algunas estrategias metodológicas que atienden estos aspectos.

Algunas estrategias metodológicas

Promover la instrucción diferenciada a través de la organización del aula en áreas de trabajo

En todos los grupos, con o sin alumnos con NEE, hay variación en cuanto al ritmo, el estilo de aprendizaje y los intereses para aprender. Esta realidad hace necesaria la diversificación de la instrucción para que todos los alumnos puedan aprender. La instrucción diferenciada es aún más importante en las aulas integradoras.

El principal propósito de la instrucción diferenciada es optimizar las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo que cada alumno es único y enfrenta las tareas de aprendizaje con conocimientos previos, habilidades, intereses y motivaciones propios.[23]

El énfasis en los procesos, más que en los productos, es un principio de la educación constructivis-

[20] Romero, S., y J. Nasielsker, *op. cit*.

[21] Rangel, M. P., "Pérdida auditiva mínima: un nuevo concepto en umbrales de normalidad", *Acta de Otorrinolaningología & Cirugía de Cabeza y Cuello, 30*(2), 2002, disponible en http://encolombia.com/medicina/otorrino/otorrino30202supl-contenido.htm.

[22] SEP, *DIAC: Documento Individual de Adecuación Curricular*. México, D. F., SEP/Cooperación Española, 2001.

[23] Anderson, K., "Tips for teaching. Differentiated instruction to include all students", *Preventing school failure, 51*(3), 49-54, 2007.

ta que resulta sumamente útil en la implementación de la instrucción diferenciada. Al planear, el maestro toma en cuenta el nivel de desarrollo de sus alumnos en un proceso específico como, por ejemplo, la comprensión lectora, y elabora actividades que respondan a los distintos momentos del desarrollo en que se encuentren los alumnos de su clase. Así, mientras que para un alumno la tarea de comprensión lectora podría consistir en organizar tarjetas de acuerdo con la secuencia de hechos en una lectura simple; para otro podría consistir en contar los hechos más importantes de la historia leída; y para otro más en organizar los hechos en una línea de tiempo, tomando en cuenta la perspectiva de dos personajes en una historia con varios personajes y perspectivas. El propósito en todos los casos sería: mejorar la competencia lectora de los alumnos, pero diferenciando entre su punto de partida y su punto de llegada y, probablemente, variando la lectura, no sólo en cuanto a las habilidades de los alumnos, sino también en función de sus intereses.

Uno de los formatos que facilita la instrucción diferenciada es la organización del aula en áreas de trabajo. Esta forma de organización, además, permite a los alumnos ir construyendo su propia agenda de aprendizaje y en consecuencia participar más activamente en él. A partir de esta agenda propia, los alumnos se vuelven más conscientes de lo que saben y lo que no saben, y aprenden a identificar y a solicitar el tipo de ayuda que realmente necesitan para seguir aprendiendo. Con esta modalidad de trabajo, los alumnos pueden desarrollar estrategias de aprendizaje en pequeños grupos y estrategias de aprendizaje individual. Este tipo de organización le permite al profesor dirigir su atención a los alumnos que requieren mayor apoyo, como el caso de los alumnos con discapacidad auditiva.

Existen muchas formas para organizar el aula en áreas de trabajo, sin embargo, para que éstas puedan ser aprovechadas por los alumnos con discapacidad auditiva es necesario que:

- Las áreas de trabajo cuenten con suficiente material visual y de manipulación.
- Que las actividades se encuentren bien planeadas.
- Que las instrucciones se presenten en forma escrita y con apoyos visuales (íconos o ilustraciones, por ejemplo), con mensajes claros y accesibles para el alumno con discapacidad auditiva.
- Que en el trabajo cotidiano dentro de las áreas se sigan ciertas rutinas para que los alumnos se familiaricen con los procedimientos y dediquen más tiempo al desarrollo de las actividades que a la comprensión de las instrucciones. Por ejemplo, una rutina útil en el área de ciencias puede ser: observar, registrar y analizar.
- Que el profesor incluya en cada área de trabajo actividades que correspondan a distintos niveles de competencia curricular, incluyendo, por supuesto, los niveles de competencia de los alumnos con discapacidad auditiva.

Algunas de las sugerencias que se presentan en el texto *La comunicación y el lenguaje*: *aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*[24] pueden ser útiles para organizar el aula por áreas y para reducir al mínimo posible el modelo de exposición oral por parte del profesor dentro del aula.

El uso funcional del español escrito en el trabajo con el alumno con discapacidad auditiva

El aprendizaje y uso funcionales del español escrito es importante para todas las alumnas y los alumnos, pero lo es aún más para los que presentan discapacidad auditiva. Con frecuencia, el español escrito es el único medio del que pueden valerse estos alumnos

[24] Romero Contreras, S., *La comunicación y el lenguaje. Aspectos teórico prácticos para los profesores de educación básica*, México, D. F., SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, 1999.

para aprender, ya que les es mucho más accesible que el español oral.

Suele creerse que para aprender la lengua escrita es necesario tener cierto nivel de competencia en la lengua oral. En el caso de los alumnos con discapacidad auditiva este supuesto, lejos de ayudarles, promueve el uso de una pedagogía inapropiada de la lengua escrita y que se fomente un uso *no* funcional de sus habilidades de lectura y escritura. Es cierto que en la población normo-oyente la lengua escrita se adquiere posteriormente a la lengua oral, pero esto no es un requisito, es simplemente un hecho común.

En el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva es conveniente *no* pensar en la lengua escrita en función de la lengua oral, sino como un sistema autónomo que puede desarrollarse y enriquecerse sin necesidad de apoyo en la lengua oral. Es recomendable, pues, pensar en la lengua escrita, en el español escrito, como una lengua no como una modalidad de una lengua.

En el aula regular el español escrito es una materia de estudio, un medio de comunicación y un recurso para la enseñanza-aprendizaje y la evaluación de conocimientos. En las aulas con alumnos con discapacidad auditiva, es fundamental otorgarle un papel central al uso del español escrito para todas estas funciones, pero principalmente como forma de enseñanza-aprendizaje, es decir, como medio para que el alumno acceda a los contenidos académicos.

El profesor debe tratar de presentar todos los contenidos de aprendizaje en español escrito, de forma tal que el alumno con discapacidad auditiva pueda comprenderlos y pueda aprender cada vez mejor el español escrito a partir de la exposición a esta lengua.

En años recientes, la Dra. Bruna Radelli ha desarrollado una metodología de trabajo para enseñar español escrito a alumnos con discapacidad auditiva sin dependencia de la lengua oral, que ha mostrado tener muy buenos resultados. Sería altamente recomendable que en el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva se aplicara esta metodología, llamada logogenia, en forma regular. Este trabajo lo realiza un especialista en logogenia o logogenista debidamente entrenado.

Sobre la logogenia...

Extracto tomado de Radelli & Franchi[1] (2000)

Es posible describir de forma más apropiada la situación de los sordos "que no saben español" en estos términos: a pesar de tener competencia comunicativa no desarrollan competencia lingüística del idioma. Si para lograr la competencia comunicativa resulta suficiente haber aprendido el léxico, algunas frases y oraciones de la lengua y algunos procedimientos mecánicos para conformarlas, para lograr competencia lingüística es necesario poder reconocer significados sintácticos. Consideremos los ejemplos siguientes:

1 a) El cuaderno esconde el libro.
1 b) El libro esconde el cuaderno
2 a) Quiero una pluma y un lápiz rojo. (La pluma puede ser de cualquier color.)
2 b) Quiero una pluma y un lápiz rojos. (La pluma debe ser roja.)
3 a) (Hablando de una bicicleta) Compra la nueva.
3 b) Cómprala nueva.
4 a) Conocí al propietario y al director de la fábrica. (Conocí a dos personas.)
4 b) Conocí al propietario y director de la fábrica. (Conocí a una persona.)
5) # Ana está fotografiando a María toda despeinada.

Para comprender la diferencia de significados entre las oraciones (a) y (b) de los ejemplos 1), 2), 3) y 4) no es suficiente conocer el significado de las palabras que las componen, sino es necesario ver también la información sintáctica que contienen. Ésta es la información no lexical que es transmitida por medio de la estructura de la oración misma. Que las oraciones de una lengua tengan una estructura, y que esta estructura transmita información,

[1] Radelli, B., & Franchi, E., La logogenia y el desarrollo lingüístico de los sordos. *Diario de campo, 28*, Conaculta/INAH, 2000, disponible en: http://www.antropologia.inah.gob.mx/pdf/pdf_proy_col/logogenia/logogenia_y_desarrollo.pdf

se demuestra claramente con la oración 5). Se trata de una oración ambigua (como lo inicia el símbolo #) *ya que toda despeinada* pueda referirse tanto a María como a Ana. Lo que sucede en este caso es que una misma secuencia de palabras les corresponde a dos oraciones diferentes: una en que se interpreta que es Ana quien está despeinada, debido a que toda *despeinada* se relaciona con María.

Para darle el significado a todas las oraciones de la lengua es necesario percibir su estructura. Es ésta la que transmite información sintáctica a través de pequeñas "señales" como, por ejemplo, el orden de las palabras en 1), la forma de las palabras en 2), la entonación (perfectamente reflejada en la ortografía) en 3) y el contraste entre la presencia o la ausencia de un elemento (al) en 4). Estas señales, y algunas (pocas) otras, aportan información sintáctica y quien no la capta no tiene competencia lingüística, aunque pueda tener una óptima competencia comunicativa.

Se delinea ahora más claramente el objetivo de la Logogenia, que es el de lograr competencia lingüística aun en los sordos que, a pesar de estar escolarizados y educados, en español sólo tienen competencia comunicativa mas no han desarrollado la competencia lingüística. Constatar que hay sordos que saben Español y sordos que no lo saben es quizás el primer paso para enfrentar un problema muy a menudo subevaluando o hasta ignorado, pero cuyas consecuencias se dejan sentir en cada nivel de escolarización y en cada circunstancia: para los sordos que no saben español, ésta es una desventaja grave y profunda que se agrega a su discapacidad sensorial.

Adquirir una lengua es un proceso muy distinto de aprenderla, y el método de la Logogenia tiene el objetivo de activar en los sordos un proceso de adquisición del español que sea lo más afín posible al proceso natural de adquisición de la lengua que se desarrolla en todos los niños durante los primeros años de vida.

Por otra parte, el profesor de aula y el profesor de comunicación pueden desarrollar una serie de estrategias para facilitar el acceso a la lengua escrita y su uso funcional para el aprendizaje. Aquí se plantean algunas ideas que de ninguna manera constituyen un sustituto de la logogenia o de ninguna otra didáctica de la lengua escrita, sino que pretenden apoyar la labor docente dentro del aula.

Entre las funciones del español escrito dentro del aula destacan: presentar las instrucciones de interacción; presentar los contenidos de aprendizaje; y solicitar respuestas del alumno. En todos estos casos, es recomendable considerar los siguientes aspectos.

a) Utilizar el español escrito sin dependencia del español oral. La explicación de los mensajes que se presenten *no* debe hacerse utilizando la lengua oral, sino otros recursos visuales, tales como el señalamiento de objetos concretos, la ilustración a través de dibujos o esquemas y/o la demostración de las acciones que indica el mensaje. Por ejemplo, si el mensaje es: "ve a tu lugar", el profesor puede mostrar el letrero con el mensaje y pedir a otro alumno que realice la acción, para que el alumno con DA lo comprenda. Si el mensaje se refiere a un objeto, el letrero con el mensaje puede ilustrarse con el objeto en cuestión.

b) Los mensajes escritos deben presentarse de tal forma que sean accesibles para el alumno, pero siempre deben ser frases u oraciones gramaticalmente correctas. Es importante no abusar del uso de palabras aisladas y *no* usar frases u oraciones incompletas, sin artículos o sin preposiciones, pues toda exposición del alumno a la lengua constituye un modelo sobre el cual elabora su aprendizaje. Si los modelos son limitados o gramaticalmente incorrectos o incompletos, el alumno obtiene información insuficiente e inadecuada para su aprendizaje.

c) En las actividades de aprendizaje, la complejidad tanto de los mensajes que se dirigen al alumno como las respuestas que se le solicitan deben ajustarse y, al mismo tiempo, estar ligeramente por arriba del nivel de competencia del alumno a fin de que se promueva un mayor conocimiento del español escrito a través de su exposición a éste.

Del monitoreo externo a la autorregulación

Esta estrategia metodológica consiste en que el profesor vaya delegando en forma gradual la responsabilidad de los apoyos que requiere el alumno al alumno mismo. Con frecuencia, los profesores de aula se ven abrumados por la cantidad de "trabajo extra" que tienen que hacer con o para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

Es cierto que buena parte del trabajo de integración educativa recae en el profesor de aula y los profesionales de apoyo, sin embargo, en algunos casos se puede y se debe delegar la responsabilidad en forma gradual al alumno. Esto, además de constituir un alivio en términos del trabajo en el aula, apoya el desarrollo personal del individuo y promueve su independencia.

A partir de las NEE identificadas para cada alumno, el profesor y los profesionales de apoyo pueden seleccionar aquellas que mediante un programa de delegación gradual, puedan ir siendo asumidas por el alumno, hasta conseguir que sea él o ella el responsable de proveerse del apoyo que necesita. El modelo general para llevar a cabo esta estrategia consiste en: 1) identificar las NEE y los apoyos específicos que pueden ser delegados en el mediano o largo plazo, 2) generar ideas que en pocos pasos (tres o cuatro) lleven del monitoreo externo a la autorregulación. En la tabla siguiente se presentan algunos ejemplos.

Tabla 2. Del monitoreo externo a la autorregulación, algunos ejemplos

Apoyos según las NEE	Monitoreo externo			Autorregulación
Apoyar su participación en conversaciones o juegos grupales.	Explicar, demostrar y ejercitar las reglas sociales para la interacción.	Identificar junto con el alumno las situaciones de conflicto.	Elaborar junto con el alumno estrategias para resolver los conflictos.	Que el alumno aplique las estrategias de solución de conflicto en forma independiente.
Apoyar la recepción y comprensión de mensajes con pautas visuales constantes.	Ofrecer al alumno pautas visuales que faciliten la recepción y comprensión de mensajes.	Identificar junto con el alumno pautas o modificaciones contextuales que puedan apoyar su recepción y comprensión.	Elaborar una lista de peticiones que el alumno puede hacer a las personas con las que se comunica para facilitar su comprensión de mensajes.	Que el alumno sea capaz de usar pautas contextuales y de solicitar los apoyos visuales que necesita para apoyar su comprensión de mensajes.
Apoyar la comprensión de mensajes con información previa sobre el contenido de las conversaciones o discusiones.	Ofrecer al alumno información previa sobre el contenido de las conversaciones o discusiones.	Identificar junto con el alumno el tipo de información previa que favorece su comprensión: tema, propósito de la conversación, etcétera.	Elaborar una lista de preguntas que el alumno pueda hacer a los participantes antes o al inicio de las discusiones o conversaciones para facilitar su comprensión.	Que el alumno solicite la información previa relevante antes o al inicio de las conversaciones o discusiones.
Presentar los contenidos de aprendizaje a través de la escritura y otros medios visuales.	Ofrecer al alumno información en forma visual, mediante textos, cuadros sinópticos, imágenes, etcétera.	Identificar junto con el alumno la estructura de los portadores de información para que pueda localizar la información relevante.	Identificar junto con el alumno sus dificultades en el uso e interpretación de información visual y generar estrategias de solución.	Que el alumno busque y utilice información visual para apoyar su aprendizaje en forma efectiva.

Las estrategias para pasar del monitoreo externo a la autorregulación se pueden compartir con el grupo y con los padres para que todos colaboren con el alumno en su transición a la autorregulación.

COMENTARIOS FINALES

La integración educativa iniciada en México a finales del siglo pasado, ha tenido avances notables en la sensibilización y aceptación de la diversidad. Sin duda, los niños que se han educado en escuelas integradoras e inclusivas serán adultos más tolerantes y solidarios que quienes nos formamos en el modelo de segregación. Este aporte de la integración educativa no es menor, pero no es suficiente. Los alumnos con NEE tienen derecho a una educación más equitativa, que atienda sus necesidades no sólo sociales, sino de aprendizaje académico.

Los alumnos con DA padecen un problema sensorial que afecta directamente el medio por el cual se enseña de manera predominante en las aulas: el lenguaje oral. La detección y atención tempranas de los problemas auditivos mediante programas institucionales como el Programa Nacional de Detección Oportuna de Alteraciones Auditivas que se ha comenzado a aplicar en nuestro país, puede contribuir a mejorar las capacidades de comprensión y expresión lingüística de los alumnos con DA, de tal forma que cuando se incorporen a la escuela puedan beneficiarse de la educación que reciben, especialmente en las escuelas en las que no se trabaje, como es el caso de la abrumadora mayoría de las escuelas mexicanas, con metodologías bilingües que utilizan la lengua de señas para la instrucción.

La detección y atención oportunas de los problemas auditivos frecuentes en la edad escolar, en particular de los derivados de cuadros de otitis media, requiere de una mayor atención por parte de los tomadores de decisiones. Los maestros son, por ahora, el mejor recurso con el que contamos para divulgar la importancia de la detección oportuna de este tipo de pérdidas auditivas y para promover la valoración periódica de la audición de los alumnos.

La escolaridad de los alumnos con DA hasta ahora se ha centrado en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, debido a que los alumnos llegan a la escuela con niveles de desarrollo lingüístico y comunicativo insuficientes para desenvolverse adecuadamente en la escuela y aprender. Esta tendencia es comprensible, sin embargo, resulta urgente otorgar mayor importancia a otras habilidades y conocimientos, e implementar estrategias efectivas para promover el aprendizaje académico de los alumnos. Las escuelas y los maestros que integran alumnos con DA tienen la responsabilidad de ofrecerles un ambiente adecuado para su aprendizaje escolar. En este artículo se han planteado algunas estrategias metodológicas que pueden resultar útiles, no sólo para los alumnos con DA, sino para todos los estudiantes. Estas estrategias apuntan hacia una mayor participación de los alumnos en su aprendizaje y a la diferenciación de las actividades de aprendizaje en el aula. Ambos son procesos complejos que responden a un enfoque constructivista y que requieren de creatividad y compromiso por parte de los docentes para realizar cambios profundos en su práctica. @

La integración escolar… ¿También es para los niños con discapacidad severa como la sordoceguera y discapacidad múltiple?[1]

Eréndira Santiago Domínguez[2]

Actualmente se habla, se escribe, se conversa, se escucha, sobre la integración de las personas con discapacidad a la familia, a la escuela y a los espacios de esparcimiento y de trabajo en la sociedad, pues durante mucho tiempo las personas con discapacidad eran sólo destinadas al espacio de su casa, negándoseles la oportunidad de participar en un proyecto de vida más pleno, de respeto y equidad a su condición de vida. Muchas veces se tiene la idea de que las personas con alguna discapacidad están "enfermas", por lo tanto, requieren ser "curadas" para que se aproximen a la condición de vida común del resto de la sociedad.

Alfonso Luque Lozano y otros (2000) señalan que hay dos modos de afrontar lo nuevo, lo desconocido, lo distinto, lo diferente: uno es la reacción primitiva guiada por el miedo y la ignorancia –esa es la reacción intolerante–; el otro modo de reaccionar está guiado por la curiosidad y la inteligencia, es confiado y acogedor, busca el conocimiento mutuo y es una reacción civilizada, culta y valiente –esa es la reacción tolerante, que reconoce la diferencia y la respeta.

En mi experiencia de 10 años como profesora y como madre con una hija que presenta discapacidad severa, sé que enseñar a la familia, escuela y sociedad sobre la integración y convivencia con la diferencia (discapacidad), no es tarea sencilla y de una sola persona entusiasta, hábil y comprometida; se requiere de todo un equipo de trabajo que crea que la propuesta de integración escolar vale la pena.

---

[1] El escrito está basado en la experiencia de tener una hija con discapacidad severa, en la convivencia con distintas familias y en el desarrollo de un programa para brindar atención educativa a las personas con sordoceguera y discapacidad múltiple en Oaxaca, que es trabajado a partir del 2005, desde la UPN 201 y con el apoyo de la Hilton Perkins School for the Blind en dos Centros de Atención Múltiple.

[2] Maestra de educación primaria en Oaxaca y en la Unidad UPN 201 de la misma entidad.

SORDOCEGUERA Y DISCAPACIDAD MÚLTIPLE

Estas dos discapacidades de las que hablaremos son poco conocidas en nuestra sociedad mexicana, incluyendo las familias, amigos, vecinos, médicos, profesores, etcétera. Las personas que presentan una condición como la sordoceguera (SC) son aquellas que están privadas de dos sentidos primordiales para el hombre que son la visión y la audición. El presentar esta privación sensorial les genera una serie de problemas que tienen que ver especialmente con la comunicación, el aprendizaje y las relaciones sociales. Para los que nacen con sordoceguera se tiene que construir el mundo y para los que la adquieren se tiene que reconstruir.

Una persona que es sordociega, según Barbara Miles (1995), tiene una experiencia del mundo única. Para la gente que puede ver y oír, el mundo se extiende tan lejos como alcanzan a ver sus ojos y a oír sus oídos. Para el que es sordociego, el mundo, en un principio, es mucho más estrecho y se extiende hasta donde pueden alcanzar los dedos.

Las personas con discapacidad múltiple (DIM) también están privadas de uno o más sentidos sensoriales, ya sea a nivel visual, auditivo, táctil, olfativo, gustativo o varios de éstos; pero, además, presentan otros retos que tienen que ver con aspectos de la conducta, las emociones, lo intelectual y lo motor.

También, en las personas con retos múltiples se pueden ver afectados algunos otros sistemas tales como: el vestibular (equilibrio) y el propioceptivo (posición del cuerpo), teniendo como consecuencia que la limitación en alguna de estas áreas puedan tener un efecto definitivo sobre el funcionamiento y el desarrollo del individuo (Helm, J. M, y R. J. Simeonsson, sf).

Cuando en distintos foros se ha compartido lo que son estas discapacidades, en muchas ocasiones se piensa, ¿cómo se le enseña a estos niños, si no ven ni oyen y además tienen un problema motor?, ¿es posible pensar que puedan asistir a la escuela? ¡Claro que sí!, para estos niños la experiencia de ir a la escuela les ayuda inevitablemente al desarrollo social, comunicativo y escolar,

El escrito está basado en la experiencia de tener una hija con discapacidad severa, de la convivencia con distintas familias y del desarrollo de un programa para brindar atención educativa a las personas con sordoceguera y discapacidad múltiple en Oaxaca, que es trabajado a partir del 2005, desde la UPN 201 y con el apoyo de la Hilton Perkins School for the Blind en dos Centros de Atención Múltiple.
Palabras clave: sordoceguera, discapacidad severa, discapacidad múltiple.

This text is based on the author's experience of having a daughter with severe disability, of sharing the same life with different families, and of developing a program which offers educative services to people with deafness-blindness and multiple disability in Oaxaca since 2005 from the UPN-201 (National Pedagogical University's 201 establishment) in two Multiple Attention Centers, with support from The Hilton Perkins School for the Blind.

porque estamos convencidos de que siempre van a existir maestros dispuestos a vivir el reto de enseñanza y aprendizaje con estos estudiantes.

LA FAMILIA

En nuestra sociedad, la familia vive un papel importante en el desarrollo de cada uno de sus miembros. Este desarrollo se ve en ocasiones amenazado, desestabilizado con la llegada de un integrante de la familia que tiene alguna discapacidad. De acuerdo con Blanca Núñez (2:2003) "la familia que tiene un hijo con discapacidad afronta una crisis que representa tanto la oportunidad de crecimiento, madurez y fortalecimiento, como el peligro de trastornos o desviaciones en algunos de sus miembros o a nivel vincular". Cada familia es única y afrontará esta crisis de diferentes maneras.

Se viven diferentes procesos, encuentros y desencuentros en el seno familiar, un proceso de dolor, ira, angustia, incertidumbre, aceptación y lucha diaria. Se da inicio a un viaje que es difícil de transitar si la sociedad no considera a la "discapacidad" como parte de la condición humana y como una responsabilidad de todos para aprender a convivir con ella.

La familia pasa por el impacto de la noticia de tener un hijo con discapacidad, las consultas a los médicos, los servicios de estimulación temprana, terapias clínicas, informarse y formarse sobre la discapacidad leyendo, asistiendo a conferencias, cursos, escuchando la experiencia de otros padres, formando parte de redes virtuales, hasta llegar a la búsqueda de una escuela que brinde atención educativa al hijo. Una de las preguntas que se hace en torno a la educación de su hijo con discapacidad es, ¿qué escuela lo recibirá y lo apoyará?

Para muchas familias, inscribir a su hijo en una escuela es una experiencia sino tan sencilla tampoco difícil, en la cual tienen que presentar los documentos que solicitan, aportar una cooperación económica y hacer una fila para la recepción de documentos y registro de su hijo en una lista.

Para otras familias es todo un reto, pues no sólo se tiene que hacer lo anterior, si no además se vive todo un ir y venir en entrevistas, donde se tiene que revivir todo el proceso de dolor y éxitos de tener un hijo con discapacidad, contar la historia una y otra vez a varios profesionales que valoran al posible estudiante.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, (24:2004) refiere que en los últimos años, en algunos Centros de Atención Múltiple (CAM), se han rechazado a niños y niñas con discapacidad severa o múltiple, con el argumento de que por sus características no pueden acceder al currículo básico. Al no ser aceptados en un servicio escolarizado de educación especial, estas niñas y niños se quedan prácticamente sin opción educativa, quedando la responsabilidad en los padres, quienes buscan alternativas educativas para sus hijos fuera de la escuela pública.

Ante esta tarea, los padres peregrinamos en la búsqueda de una escuela, y tenemos la posibilidad de enfrentarnos a diversas situaciones:

a) *No se acepta al niño*; "porque aquí no trabajamos con esa discapacidad y no la conocemos".
b) *Se acepta porque es un derecho de todos los niños recibir educación;* aunque "no sabemos cómo enseñarle, pero podemos tenerlo en el grupo y darle cariño".
c) *Se acepta al niño para integrarlo*; pero escuchamos decir "necesitaremos primero conocer sobre la discapacidad, prepararemos al grupo donde se recibirá al niño, a los padres y a todo el personal de la escuela… es un gran reto".

LA ESCUELA

Cuando se encuentra la escuela que acepta la experiencia de integrar al estudiante con una discapacidad severa, pasa que la familia corre la voz a otras familia con casos similares, compartiendo lo extraordinaria que

es la escuela en las acciones exitosas que emplea para integrar al niño al grupo, donde todos conviven con sus diferencias. Es así como se van construyendo redes invisibles que trabajan por la integración escolar.

La educación para las personas con sordoceguera (SC) y discapacidad múltiple (DIM) es un gran reto tanto para la familia como para los profesionales involucrados en la educación de estos estudiantes, porque no se trata únicamente de que el estudiante esté en un grupo escolar, sino que se le brinde una atención acorde con la discapacidad que presenta.

Existe un reconocimiento creciente sobre la integración de las personas con discapacidad al aula, porque son vistos como seres humanos únicos, con igualdad de oportunidades para recibir educación y participar de acuerdo con sus necesidades y potencialidades.

La integración considera como un principio rescatar los derechos a recibir educación, tener igualdad de oportunidades para los grupos vulnerables que viven exclusión y la necesidad de contar con un proceso distinto para convivir y respetar las diferencias.

Luego entonces, pensar en la palabra "integrar" implica la necesaria modificación del grupo, entendido como una suma de integrantes que poseen necesidades particulares y compartidas.

La integración no es sólo la aceptación del niño en la escuela y la asignación de un grupo escolar. Participa el profesor como elemento clave, quien se informa y se forma sobre la discapacidad, busca a otros profesionales para el apoyo en la tarea y desarrollo del trabajo. Esto implica:

a) *La interacción entre los estudiantes.* Esta convivencia diaria entre todos, incluyendo también a los que presentan alguna limitación sensorial, motriz o intelectual, promueve la idea de que cada uno es diferente y valioso en este mundo, y que estas diferencias no son un problema, sino la posibilidad de respeto y optimización de su participación social.
b) *Conseguir los recursos.* Se buscan y organizan los recursos para aprender de diferentes maneras, diferentes tiempos y formas de comunicación.
c) *Diseñar estrategias pedagógicas* que hagan real la participación de todos los alumnos, incluyendo a los que presentan una discapacidad, y no sólo se quede la integración en la reducción de compartir un espacio físico.
d) *La inclusión de la familia.* No sólo participa llevando al niño a la escuela, sino expresando las metas que quisiera que alcanzara su hijo y trabajando en ellas de manera decidida y compartida con el equipo de maestros de la escuela.

Básicamente el tener que aceptar y convivir con el diferente en una escuela, en un principio nos resulta ajeno, pero cuando se recibe con curiosidad y hospitalidad, nos lleva a cambiar esquemas, actitudes, formas de enseñanza, formas de organizar el grupo, el currículo y formas de comunicación. @

BIBLIOGRAFÍA

Miles, Bárbara, *Perspectiva general sobre la sordoceguera,* DB-LINK (Hilton/Perkins-Fundación Conrad N. Hilton), 1995, 8 p.

Núñez, Blanca*, La familia con un hijo discapacitado: sus conflictos vinculares. Hacia un lineamiento en prevención en Salud Mental Familiar* (Archivos Argentinos de Pediatría), Argentina, abril de 2003, 20 p.

Luque Lozano, Alfonso, *et al.*, *Educar la tolerancia (una propuesta de trabajo),* España, Diada, 2000, 98 p.

SEP, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, SEP, 2003, 49 p.

Serpa, Ximena, *Manual para padres y maestros de niños sordociegos y multipleimpedidos,* Colombia, Sense Internacional, 2002, 50 p.

Chabelita, una niña especial

Angélica Jiménez Robles

Este trabajo lo realizó María Isabel Ávila Martínez, mejor conocida como Chabelita, alumna de cuarto grado en la escuela primaria de tiempo completo en el Distrito Federal "Aurelio Manrique".

La pequeña Chabelita tiene 11 años, está en cuarto grado. En primer grado, la maestra habló con la madre de la niña y la directora para mencionar que Chabelita presentaba serios problemas de aprendizaje. Ante la insistencia de la profesora, la niña fue canalizada al Centro Comunitario de Integración Escolar, el resultado del diagnóstico fue el siguiente: problemas de organización del comportamiento, alteraciones del desarrollo y rendimiento". Era evidente que la niña tenía una necesidad educativa especial. Chabelita no podía poner atención a ninguna actividad ni estar sentada ni siquiera unos minutos, no le llamaban la atención las clases especiales con las que cuenta la escuela: educación física, computación y artes plásticas. La maestra de computación señala "Chabelita es la única alumna que he tenido que no tiene ningún interés por la computadora, ni siquiera para jugar o hacer dibujos".

La pregunta para los maestros que atendían a Chabelita era simple, ¿cómo trabajar con ella?

En realidad nadie tenía la respuesta, ya que la niña era candidata a una escuela de educación especial; sin embargo, estaba en esa escuela para alumnos regulares y había que enfrentar el reto. Cada maestra que la atendió tuvo que crear las estrategias propias para que la niña fuera avanzando, respetando sus procesos en cuanto a su ritmo y estilos de aprendizaje. Chabelita fue acogida en la escuela, donde los maestros la incluyeron como miembro pleno de la comunidad, pidiendo el respeto de los alumnos. Sin embargo, no era sencillo porque algunos

niños la ofendían y menospreciaban: “es tonta”, “no sabe nada”.

Hace tres años llegaron a la escuela dos maestros de USAER: la terapista del lenguaje América Sánchez y el psicólogo Marco Antonio Mendoza, dos personas más que apoyaron a la niña.

En una escuela primaria regular llegan otros niños con necesidades especiales como autismo, TDA, debilidad visual, hiperactividad, en silla de ruedas, por mencionar sólo algunos casos. Los maestros, sin contar con una preparación especializada, tienen que resolver las situaciones que se presentan. Conocer el número de niños con necesidades especiales no es fácil, pero seguramente en cada grupo hay uno o varios casos.

En este año escolar, Chabelita está con la maestra Lilia Mundo Ávila, quien menciona satisfecha los avances de la niña:

“Cuando yo inicié el trabajo con la niña fue muy difícil porque ella estaba convencida de que no iba a aprender a leer y a escribir, entonces pensé que además de trabajar de manera colectiva con el grupo, sería conveniente hacerlo de manera individual, a veces no quería hacerlo porque decía que le daba mucha flojera, pero en cuanto le contaba un cuento abría sus ojos negros y yo sabía que era el momento preciso de mirar palabras.

“Me siento muy contenta porque ya es capaz de leer y escribir algunas palabras, entre ellas su nombre, además ya puede poner atención algunos minutos en las actividades que le agradan. Le gusta ir a computación y artes plásticas. Otro éxito de Chabelita es su arreglo personal, a la salida todavía está peinada y su ropa ya casi no está sucia. Como ésta es una escuela de

tiempo completo, los niños permanecen ocho horas diarias, aquí desayunan y comen. Al principio de año, Chabelita, desde la hora del recreo, ya estaba despeinada, con la ropa llena de comida, la cara, piernas y brazos sucios”. @

La investigación de la integración educativa

Arturo Cristóbal Álvarez Balandra[1]
calvarez@upn.mx
Virginia Álvarez Tenorio[1]
valvarez@upn.mx

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la investigación que se realiza sobre la integración educativa (sobre todo en México) es poca, sumamente limitada y, por lo regular, con miras a la elaboración de tesis para obtener un grado académico (algo que en sí ya tiene una gran utilidad). De hecho, es un área de investigación que tiene poco desarrollo y limitados apoyos financieros,[2] no sólo por la falta de interés de los gobiernos e instituciones (estatales y federales) para su desarrollo, sino además por la falta de formación que un gran número de docentes (regulares y de apoyo), asesores técnico-pedagógicos (ATP) y autoridades educativas tienen. Esto representa una problemática que en sí es compleja pero no irresoluble, pues existen posibilidades de cambio a partir de comprender qué se puede hacer y cómo organizar la investigación; proceso que no se puede dar en lo inmediato, pero sí a un mediano y largo plazo.

La cuestión es *¿qué hacer para impulsar la realización de investigación de procesos de integración educativas más allá de los apoyos financieros*? El punto de partida está dado, como indica Rodríguez (2005), en la función que la investigación educativa tiene como vía "…para diseñar innovaciones y formular

[1] Docentes-investigadores de la UPN-Unidad Ajusco.

[2] Un caso ejemplar de investigación realizada es el "Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México", que Iván Escalante y Julio Ochoa coordinaron y en el cual presentan una panorámica nacional sobre la práctica educativa en el contexto de la integración educativa. *Vid*. Escalante H., Iván. y Julio Ochoa F. (coord.), "Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México", México: UPN-UA, investigación para la Fundación para la Cultura del Maestro, 2004. Un caso ejemplar de investigación financiada por Conacyt es el proyecto: "Evaluación del proceso de integración educativa en México", dirigido por el Dr. Ismael García.

> respuestas a los problemas de la educación; (a la vez que…) se espera que responda a la urgencia de tomar decisiones, de planificar y de desarrollar instrumentos que permitan la mejora del sistema o la renovación de la práctica."[3]

Para ir precisando lo que aquí voy a plantear, parto de conceptuar a la investigación de la integración educativa como toda acción sistemática, metódica y rigurosa[4] que intencionalmente se realiza en búsqueda de generar explicaciones sobre aquellas situaciones o problemáticas que se enfrentan para su realización, lo que ha de permitir la toma de decisiones y el actuar para su transformación.[5] Amplitud conceptual que me lleva a demarcar, a grandes rasgos, tres dimensiones que son fundamentales para organizar y desarrollar la investigación de la integración educativa: una primera, referida a los tipos de investigación que se pueden realizar; una segunda, sobre las líneas temáticas en que se pueden agrupar estas investigaciones; y una tercera, referida a los métodos a través de los cuales se puede desarrollar su investigación. Desarrollemos cada uno de estos puntos.

El presente artículo trata de delinear las diferentes dimensiones que están implícitas en la definición, organización y realización de la investigación que se puede realizar sobre la integración educativa, por lo que es importante precisar: los tipos de investigación que se pueden desarrollar, las líneas temáticas en que se pueden organizar y los métodos que se pueden seguir para su realización. Este artículo pretende, a su vez, referir las diversas posibilidades investigativas que se pueden desarrollar en el ámbito de la integración educativa.
Palabras clave: investigación, integración educativa, tipos de investigación, líneas de investigación, métodos.

In this paper an attempt is made to outline the different dimensions implicit in the definition, organization and realization of research related to educative integration, for which it is important to make clear the following aspects: the type of research that can be developed, the thematic lines in which it can be organized, and the methods that can be used for its realization. Also this paper intends to refer the various possibilities of research that can be developed in the educative integration scope.

1. Tipos de investigación de la integración educativa

Partamos de los tipos de investigación que se pueden realizar para el estudio de la integración educativa, tomando como base la idea de que ésta se puede distinguir por sus alcances. Así, en primera instancia podemos hablar de una investigación para la docencia (individual o colectiva), la cual básicamente se enfoca en construir explicaciones que permitan una mejora de las condiciones y de la problemática que se enfrenta en la educación (principalmente la institucionalizada), sobre todo, lo que tiene que ver con la enseñanza para lograr los aprendizajes que los docentes

[3] Rodríguez, Pedro (Ed.), *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*, México: COMIE/CEE/SEB/ITESO/CESU; 2005, p. 15.
[4] No hay que confundir rigurosidad con rigidez, ni metodicidad con dogmatismo, se trata de dos condiciones de la investigación que implican flexibilidad y dialecticidad,
[5] *Vid*. Latapí, Pablo, *La investigación educativa en México*, México, FCE; 1994, pp. 14-15; y Gil Antón, M. *et al*., *Los rasgos de la diversidad*, México: UAM-Azcapotzalco, 1994, p. 117.

promueven; un tipo de investigación que puede tener alcances extra escolares, pues se extiende a la familia o a la comunidad de los educandos.

En segunda instancia podemos ubicar la investigación para la difusión, aquella que se orienta a la construcción de explicaciones sobre qué, cómo, quién, dónde, para qué y con qué se ha generado conocimiento sobre la integración educativa y que ha derivado en algún tipo de producción, sobre todo escrita (reporte de investigación, ponencias, conferencias, material didáctico, bibliografía, artículos, noticias periodísticas, entrevistas, audios, etcétera). Un tipo de investigación que principalmente está orientada a la construcción de estados del arte o estados de la cuestión[6] de un campo problemático o temático como es el caso de la integración educativa.

En tercera instancia podemos hablar de una investigación de intervención, la cual está orientada a definir condiciones de mediación en las que el investigador o alguien interviene en pro de ver qué cambios se dan en el proceso; actuar investigativo que puede o no orientarse de manera libre o de manera experimental involucrando acciones, sujetos o recursos (por lo regular didácticos) que buscan un cambio para la mejora de la educación. Un tipo de investigación que en ciertos casos se vincula con la investigación para la docencia.

En cuarta instancia podemos ubicar la investigación para el uso de tecnología, aquella que está orientada a indagar el potencial que algunos *software* y *hardware* tienen para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de educandos de cualquier edad y con alguna discapacidad o problema de aprendizaje; siendo un tipo de investigación que está enfocada a explicar las condiciones de su uso, los requerimientos de adecuación de la tecnología y la generación de nuevos programas y equipos de apoyo. Aquí también se pueden incluir aquellas investigaciones que están centradas en explicar cómo se educa a una persona con discapacidad para que aprenda a utilizar apoyos tecnológicos que compensen alguna pérdida o disfunción, por ejemplo: auxiliares auditivos[7] o implantes de cóclea,[8] prótesis ópticas[9] o prótesis que sustituyen algún miembro del cuerpo (dedos, manos, brazos, piernas, pies).[10]

En quinta instancia podemos hablar de una investigación histórica, es decir, aquella que sirve para explicar procesos del pasado que hoy son vigentes para comprender algunos de los ámbitos de la integración educativa, asimismo se puede orientar a indagar en términos focalizados y locales del desarrollo de procesos concretos de la educación especial para la integración educativa. Es un tipo de investigación que privilegiadamente se puede hacer sobre un caso (un sujeto, una institución, un modelo educativo), si bien puede haber investigaciones históricas de gran amplitud, por ejemplo: "el desarrollo de la educación especial en México".

En sexto y último lugar podemos hablar de una investigación teórica, aquella que está enfocada a la generación de "...cuerpos formalizados y organizados de proposiciones respecto de información y su problemática…",[11] construcción que implica la generación de conceptos y categorías que se integran en un entrama-

[6] En la página web del COMIE se indica: "La noción de Estado del Arte remite a la producción de un estado de cosas, que implican la producción de conocimiento sobre un campo definido de realidad." 03/10/06, *http://www.comie.org.mx/Notas-Weiss.html*

[7] Existen cinco tipos de auxiliares auditivos: de caja, de curveta o retroauricular, intraauricular, intracanal y adaptados al armazón del lente. Los dos más usados en población infantil son el intracanal y el de curveta, principalmente por su mayor ganancia acústica.

[8] El *implante de cóclea* es un proceso quirúrgico en el que se coloca un dispositivo que ayuda superar los problemas auditivos que se generan en el llamado **oído interno**. Apoyo tecnológico que, al posibilitar la audición, obliga a que el implantado tenga que aprender a hablar, parte fundamental de su educación.

[9] Dispositivo electrónico similar a una cámara que transmite señales electrónicas que llegan al cerebro para que una persona distinga contornos y pueda diferenciar los colores blanco y negro.

[10] Aquí básicamente estaríamos hablando de una educación física.

[11] Contreras, José, *Enseñanza, currículum y profesores* (introducción crítica a la didáctica), 2a. ed., Madrid: Akal/Universitaria; *Pedagogía*, núm. 142, 1994, p. 185.

do que propone visiones sobre la educación especial, la integración educativa y la inclusión educativa. Todo aquello que implique una reflexión o debate teórico, incluso lo que tiene que ver con la elaboración de modelos educativos. Se trata de un tipo de investigación que básicamente es de carácter abstracto.

2. Líneas temáticas para la investigación de la integración educativa

La segunda dimensión referida en este artículo es la que corresponde a las líneas en que se puede agrupar la investigación de la integración educativa, aquellas en las que se conjuntan un gran número de objetos de investigación según se defina un área de conocimiento. Condición de agrupación que intrínsicamente implica la unión de trabajos profesionales, disciplinarios o multidisciplinarios y, a su vez, la posibilidad de que éstas se amplíen según vayan surgiendo objetos de investigación no considerados en la selección inicial o generados debido a los cambios de la realidad en ella referida. Diversidad constitutiva que lleva a afirmar que "…una línea de investigación es prácticamente inagotable…",[12] en cuanto al número de objetos que pueden incluir y sólo restrictiva en función de los criterios que la definen.

Así, una primera línea de investigación está referida al estudio y generación de *metodologías de enseñanza* para la transmisión de contenidos programáticos, para la formación metacognitiva o en competencias, para la capacitación en el uso de auxiliares, para el manejo de la tecnología, para rehabilitar alguna discapacidad auditiva, visual o motora. Aquí podemos ubicar todo lo que está vinculado con el diseño y uso de estrategias y recursos didácticos. Se trata de la línea de investigación que principalmente está vinculada con disciplinas como la pedagogía, la psicología y la educación física.

Una segunda línea de investigación se puede orientar al estudio de *seguimiento y evaluación* de sujetos o procesos, en todos sus momentos y con distintas finalidades. Así se puede investigar cómo se evalúa un caso, cómo se evalúan procesos, en qué momentos y con qué finalidad; línea de investigación que implica desde la evaluación diagnóstica y psicopedagógica hasta la evaluación de un programa educativo, un plan de estudios, un currículo o una institución.

Una tercera línea de investigación se puede ubicar en el estudio y seguimiento de los procesos de *formación y capacitación de los docentes* (especialistas, de apoyo o regular), el conjunto de sujetos que participan en el desarrollo, seguimiento y evaluación de la integración educativa; línea de investigación de gran amplitud que implica la diversidad de programas de formación, capacitación y certificación dirigidos a los docentes que participan en la integración educativa.

Una cuarta línea de investigación se puede situar en los procesos de *administración y gestión* de la integración educativa,[13] la cual nos ubica en dos dimensiones distintas, pero a la vez complementarias, en el entendido que estas dos líneas pueden implicar investigaciones que van desde procesos de organización de una escuela hasta la totalidad de la estructura institucional del programa de integración en nuestro sistema educativo. Todo aquello que refiera la administración de ésta y la gestión educativa que en ella se implica.

[12] N. D., "La línea de investigación. Papel de trabajo para el investigador novel", en: *http://www.monografias.com/trabajos17/linea-de-investigacion/linea-de-investigacion.shtml* 17/11/07.

[13] Entendiendo la primera como el proceso de planeación, organización, desarrollo y evaluación de la calidad y liderazgo de la educación; y la segunda, como la participación colectiva de los miembros de una comunidad educativa en una búsqueda por organizar el trabajo, resolver conflictos, atender los retos y desarrollar las oportunidades. *Vid*. Mier, Raymundo: "Gestión y sentido. Figuras imaginarias, tiempos e incertidumbres de la administración", en: Ramírez, Beatriz, *El rol del administrador en el contexto actual*, México: UAM-A; 1999, p. 72. También *vid*., Pérez, Carlos, *et al*. "Línea Gestión Educativa", en: México: UPN-UA, *http://www.lie.upn.mx/docs/MenuPrincipal/LineasEspec/GestEduc.pdf*

Una quinta línea de investigación es aquella que se orienta a la *familia y la comunidad*, dos elementos que tienen gran importancia para el desarrollo de la integración educativa y en el que constitutivamente siempre deben estar presentes. Una línea de investigación a la que, por su especificidad, se le pueden incluir los aspectos ético–morales que están íntimamente relacionados con una de las principales búsquedas de la integración educativa.

Una sexta línea de investigación sería la que está enfocada a las cuestiones de orden *jurídico–legislativo*, todo lo que implique la generación y aplicación de leyes, acuerdos, tratados, etcétera; la congruencia que entre éstos hay y las condiciones para su aplicación. Un área de investigación que puede ir desde el análisis del discurso pasando por la hermenéutica, hasta el análisis de las condiciones en que se aplican para promover esta integración educativa y laboral.

Una séptima línea estaría enfocada a la investigación *histórica* de los procesos de integración educativa, aquella en la que se hace la reconstrucción de las condiciones en que surge la atención a personas con alguna discapacidad, sus condiciones de desarrollo, su proceso de constitución como educación especial y la relación que todo lo anterior tiene con lo que hoy conocemos como integración educativa. Una investigación que se diversifica no sólo en términos de la multiplicidad de objetos de investigación, sino además metodológicamente.

Una octava y última línea sería lo que aquí he denominado *metainvestigación* o *investigación de las investigaciones* de la integración educativa, la cual estaría orientada a realizar análisis de los objetos de investigación, los fundamentos epistemológicos, las metodologías y las estrategias de acopio de información. Línea que implica toda la producción que se genera en las antes indicadas.

Tal diversidad implicaría una forma de organizar la investigación de la integración educativa (y, en general, de cualquier ámbito temático, profesional o disciplinario) que conlleva agrupación y organización en lo que llamo *programa de investigación*. Una forma estructurada de la investigación que se organiza en líneas para ubicar, dar seguimiento, vincular, evaluar y promover la producción investigativa: entre los investigadores, entre los grupos de investigación y entre las líneas que integran el programa. Formar una red que vincule la producción individual y colectiva que permita conocer qué investigan los pares; quién o quiénes investigan objetos similares; con quién me puedo vincular, con quiénes puedo formar una red y con quién puedo hacer investigación colaborativa; a la vez que permite hacer transparente el uso y aplicación de recursos para los Cuerpos Académicos[14] de las instituciones de educación superior (básicamente de las públicas).

[14] En el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), en su "Anexo D: Cuerpos Académicos", se indica que "Las características colegiadas del trabajo académico y la necesaria vinculación de la generación y aplicación del conocimiento con el exterior de la institución, obliga a que los profesores no deban funcionar como individuos aislados ni tampoco como una masa indiferenciada. Por ello, para desempeñar adecuadamente sus funciones, los profesores de tiempo completo se congregan en cuerpos académicos (CA) que les permiten reflexionar y actuar con eficacia y rigor intelectual. (CA que…) son grupos de profesores de tiempo completo que comparten objetivos académicos y una o varias líneas afines de generación o aplicación del conocimiento (y que...) participan activamente en redes académicas con sus pares en el país y en el extranjero, y se vinculan con empresas u organismos que aprovechan los recursos humanos formados en el (ellos…). En el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), en su "Anexo D: Cuerpos Académicos", se indica que "Las características colegiadas del trabajo académico y la necesaria vinculación de la generación y aplicación del conocimiento con el exterior de la institución, obliga a que los profesores no deban funcionar como individuos aislados ni tampoco como una masa indiferenciada. Por ello, para desempeñar adecuadamente sus funciones, los profesores de tiempo completo se congregan en cuerpos académicos que les permiten reflexionar y actuar con eficacia y rigor intelectual. (Para ello, se deben constituir en Cuerpos Académicos, que…) son grupos de profesores de tiempo completo que comparten objetivos académicos y una o varias líneas afines de generación o aplicación del conocimiento, (que además...), participan activamente en redes académicas con sus pares en el país y en el extranjero, y se vinculan con empresas u organismos que aprovechan los recursos humanos formados en el CA o el conocimiento generado por el mismo." http://docentes.uacj.mx/Promep/Anexos/anexo_d.htm o el conocimiento generado por el mismo." *http://docentes.uacj.mx/PROMEP/Anexos/anexo_d.htm* 19/11/07.

Forma de organizar la investigación que se contraponen a la visión mezquina que algunos especialistas, grupo de investigadores aclamados o asociaciones, le han querido imponer a la investigación, en donde sólo lo que ellos estudian y la manera como la estudian es la válida, imponiendo así una moda en la investigación; o a la inversa, creer que cualquier acción de acopio de información es investigación. ¡No debemos caer en extremos! Así como no existe o no debiera existir la Santa Inquisición de la investigación (auque haya asociaciones o grupos que la quieren emular),[15] tampoco los farsantes o embaucadores hacen investigación. ¡Los extremos siempre son peligrosos!

3. Métodos para la investigación de la integración educativa

Buscando dar continuidad a lo antes planteado, aquí he de cerrar mi explicación ubicando la función que los métodos tienen para realizar la investigación de la integración educativa, el camino que en cada uno de ellos se propone para desarrollar la investigación en esta área del conocimiento.[16] Ello implica que no hay un solo método para hacer investigación de la integración educativa, sino que hay distintos métodos en función de: la concepción que se tiene de la realidad, el fundamento epistemológico en que se sustenta y el tipo de *objeto de investigación* que se delimita.[17]

Podemos iniciar tal discusión sobre el método aclarando que la distinción entre investigación cualitativa *vs.* cuantitativa tiene grandes limitaciones para comprender el por qué se hace lo que se hace en el método, pues el camino que en éste se define básicamente depende de la concepción epistemológica que le da fundamento. De hecho, el decidir que algo debe ser cuantificado es producto de una decisión cualitativa del investigador, es decidir cómo se acopia la información para conocer al objeto que se investiga o para "explicarlo"; acciones que son parte del camino que se debe recorrer en un método. Así, los métodos para realizar investigación de la integración educativa son diversos y su aplicación depende de la visión que el especialista tiene de la realidad que investiga.

Hecha esta aclaración, he de indicar que sólo explicaré generalidades de los métodos que más se han usado para investigar procesos como la integración educativa, en el entendido de que éstos no son todos y de que su clasificación y denominación en gran medida depende de los criterios que se emplean. Es obvio que sí he de precisar los

Formar una red que vincule la producción individual y colectiva que permita conocer qué investigan los pares; quién o quiénes investigan objetos similares; con quién me puedo vincular, con quiénes puedo formar una red y con quién puedo hacer investigación colaborativa

[15] Esta crítica la extiendo a aquellos "investigadores" que dicen a sus alumnos que lo que quieren investigar no es un objeto de investigación, negando con ello la diversidad y la subjetividad que a ésta la define. Una cosa es que algo no esté bien delimitado para ser un objeto de investigación (lo que algunos llaman problema o tema de investigación) y otra que no pueda ser investigado. El quehacer de todo asesor es orientar la subjetividad del asesorado, hacer el psicoanálisis epistemológico que Bachelard propone. *Vid*. Bachelard, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, trad. José Babini, 1990, *pass*.

[16] *Vid*., Álvarez, Arturo, "Requerimientos metodológicos para el desarrollo de la investigación en el campo de la integración educativa", en: Revista *Entre m@estros*, México, publicación trimestral de la UPN, vol. 2, núm. 7 edición especial 2003, pp. 134-141; y Álvarez, Arturo y Virginia Álvarez, *Método en la investigación educativa*, 2a. ed., México, UPN-UA, 2003.

[17] Entiendo por *objeto de investigación* la delimitación espacio-temporal que formalmente un investigador construye para precisar lo que ha de investigar.

criterios mínimos para su desarrollo y algunos de los alcances que cada uno de éstos pueden tener al realizar investigación.

Inicio con el método hipotético-deductivo (el mal llamado método científico), el cual tiene como fundamentado la concepción positivista,[18] la que determina los criterios para organizar los procesos de investigación. Un método en el que se toma como punto de partida la identificación de un problema de investigación, el cual debe ser traducido a pregunta y ésta a hipótesis[19] que establece una relación causa–efecto entre una o más variables (independiente y dependiente); relación que debe estar fundamentada en un marco teórico que sustenta lo planteado en la investigación y que orienta el proceso de acopio de información, que básicamente se orienta a cuantificar el dato, el cual posteriormente será sometido a un análisis matemático u estadístico dependiendo de las características de la investigación. Aquí se ubica el llamado método experimental, que en esencia es lo mismo que el hipotético-deductivo, pero que en sí implica un proceso de control y experimentación para ver de qué manera afecta una o más variables independientes a las variables dependientes del problema delimitado.

Se trata de un método que puede derivar en investigaciones de gran amplitud (longitudinales o transversales) y que principalmente se orienta a proporcionar datos numéricos (de frecuencia o porcentual) e índices estadísticos.[20] Así, siguiendo este método se puede estudiar la aceptación que tiene la integración educativa por parte de los docentes de la escuela regular (a nivel estatal o nivel nacional), además se puede investigar comparando la manera como una propuesta de integración afecta a un grupo control y otro experimental (proceso que puede darse en función de una prueba estadística y estableciendo límites éticos); o hacer un recuento del perfil profesional que los docentes de apoyo tienen y que es base para cumplir con su función.

Otro método que puede ser empleado para la investigación de la integración educativa es el etnográfico,[21] un método

[18] Respecto de lo que es el positivismo en sus diferentes momentos históricos, *vid*., Kolakowski, Leszek. *La filosofía positivista*, México: REI, trad. Genoveva Ruiz–Ramón, 1993. Como él indica: "En su forma más general [, el positivismo…], trata de la certeza de que los modos de adquisición de un saber válido son fundamentalmente los mismos que en todos los campos de la experiencia, como son igualmente idénticas las principales etapas de la elaboración de la experiencia a través de la reflexión teórica." *Ibid*., p. 21. De ahí que Comte diga: "...no debemos [buscar] otra unidad que la del método positivo considerado en su totalidad." Comte, Augusto. *Discurso sobre el espíritu positivo*, 5a. ed., Madrid, Alianza Editorial, trad. Julián Marías, 1995, p. 40.

[19] Recordemos que en una hipótesis se establece la relación entre una o más variables independiente y dependiente (causa–efecto) en función del problema que se investiga, y que hay distintos tipos de hipótesis (teórica, experimental, nula, estadística y alterna).

[20] Una crítica que Gadamer hace a la visión cuantitativista de la investigación es que: "…de ser las matemáticas ya no son tanto el modelo ejemplar de las ciencias, como era el caso en Grecia, sino más bien el contenido cierto de nuestro saber del mundo experimentable mismo." Gadamer, Hans-Georg, *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, *Teorema*, trad. Arturo Parada, 2001, p. 177.

[21] En este método hay que distinguir etnografía de etnología, la primera "…es una actividad situada en un nivel más descriptivo, que se efectúa 'sobre el terreno', (…) en relación con una problemática particular. (Y la segunda que…) implica una cierta separación con respecto a la investigación 'sobre el terreno' y un primer esfuerzo de sistematización." Lévi-Strauss, Claude. *Elogio de la Antropología*, 2a.

que se hereda de la antropología y que empieza a ser aplicado en Inglaterra y Estados Unidos de Norteamérica para tratar de resolver los problemas educativos que enfrentaban los grupos minoritarios.

De ahí surge como método para explicar el cotidiano que caracteriza a la educación, el cual debe ser descrito con la mayor precisión y amplitud posible,[22] y de manera focalizada y contextuada (en una escuela, en una comunidad). Condición de desarrollo de la investigación que lleva a que el acopio de información privilegiadamente se dé a través de una observación participativa para recuperar los hechos sociales tal cual se dan y tal cual son vividos por los sujetos (el supuesto naturalismo que caracteriza a este método);[23] siendo el trabajo de campo la principal estrategia de acopio de información y el diario de campo el instrumento base donde se describen y registran las notas aclaratorias sobre lo observado (algo que puede ser ampliado posteriormente a la observación), información acopiada que posteriormente puede ser triangulada con otras fuentes (fotos, diarios, encuestas, entrevistas, etcétera) que buscan dar validez a la explicación que se construye.[24]

En sí, se trata de un método que puede ser aplicado para comprender las condiciones en que se da y desarrolla la integración educativa en la escuela, en una comunidad, en una familia (ambiente focalizado); pudiendo ser una técnica de acopio de información que permite describir y narrar los hechos sociales que se investigan, sin que la investigación sea propiamente etnográfica.

Un tercer método es el de la investigación-acción. Un método que independientemente de la escuela que se trate (inglesa o australiana),[25] requiere que los partícipes del proceso sean parte del objeto que se investiga. Ello implica que se trata de un trabajo colegiado que se orienta a la resolución de un problema educativo detectado y elegido por un colectivo de investigadores-docentes, que buscan resolverlo a través de ciertas acciones planeadas.

Se trata de un método que inicia con la detección de una problemática (a través de un diálogo colectivo), se continúa diseñando un plan de acción que se desarrolla y actualiza conforme se avanza en la investigación, para concluir con un informe analítico en el que se recoge de manera sistemática lo acontecido en el proceso y los cambios generados durante la intervención. Informe en el que se pueden incorporar nuevas conceptuaciones de la realidad investigada, hipótesis interpretativas (reflexivas o críticas según la escuela)

---

ed., México, Pasado y Presente, *col. Cuadernos*, núm. 2. 1977, p. 73. También *vid*., *Antropología estructural* (Mito, sociedad, humanidades), 4a. ed., México, Siglo XXI; Trad. J. Almela, 1984, pp. 34-35. Hay que recordar que esta distinción se hace desde la antropología, pero en la educación el método etnográfico se orienta a construir una descripción-explicación del foco que investiga.

[22] Lo cierto es que el método etnográfico aplicado a la investigación de procesos educativos ha tenido diferentes enfoques (positivista, estructuralista y hermenéutico), lo que ha determinado las condiciones en que se acopia la información y la manera en que se explican los procesos investigados, algo que debe ser distinguido para precisar cómo es que se desarrolla el método. Actualmente estoy elaborando con otra colega de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) un texto en el que explicamos los diferentes fundamentos epistemológicos que ha tenido el método etnográfico aplicado de procesos educativos (entre ellos el de integración educativa), texto en el que además explicamos otros métodos. Al respecto *vid*., Álvarez, Arturo y Virginia Álvarez, *op. cit*., 2003, pp. 9-13.

[23] Como plantea Willis, en la etnografía "…la selectividad y teorización del trabajo final [debe reflejar…] el modelo del mundo real más que el modelo de la teoría recibida." Willis, Paul, "Notas sobre el método", en: Hall, Stuart *et al*., *Culture, media, language*, Londres, Hutchinson, 1980, pp. 88-95.

[24] Dos trabajos de excelencia que pueden ser revisados para comprender la investigación etnográfica son: Díaz, María. *Técnica y tradición*, México, *Col. Pue* /Plaza y Valdez, 2001; y Medina, Patricia, *Identidad y conocimiento* (*Territorios de la memoria*:…), México: Conacyt/UPN/Plaza y Valdez; 2007.

[25] De la Escuela Inglesa *vid*., Elliott, John, *El cambio educativo desde la investigación–acción*, Madrid, Ed. Morata, 1996 y *La investigación–acción en educación*, 2a. ed., Madrid, Morata, 1994. De la Escuela Australina *vid*., Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza* (la investigación-acción en la formación del profesor), Barcelona: Martínez Roca; trad. J. A. Bravo, *col. Educación*, 1988; y Kemmis, Stephen y Tobin Mctaggart, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes; trad. Rofo G. Salcedo, 1988.

derivadas de la acción, de los tipos de pruebas que se van elaborando, de los nuevos problemas que se van encontrando. Información base que aparece en el propio campo de acción, esquema de reorganización del proyecto de acción y su posible readecuación (en correspondencia con el ciclo que se trate).

En este método la figura de investigador ajeno al proceso no existe, sólo se incluyen facilitadores que apoyan el análisis de lo que se va analizado y logrando (pudiendo o no ser parte del colectivo, pues no es indispensable). Un tipo de investigación que tiene gran utilidad en la organización escolar (aplicable a los consejos técnicos de las instituciones de Educación Básica), en la incorporación de las familias a los procesos educativos y, en general, para toda acción que lleve a formar un colectivo que tenga como búsqueda resolver alguna problemática que se enfrente en el ámbito de la integración educativa.[26]

Un cuarto método que puede ser empleado para realizar investigación de la integración educativa es la historia de oral. Se trata de un método que, de una u otra manera, se contrapone a la historia "científica" y oficial[27] construida básicamente con documentos escritos (lo que un gran número de historiadores llaman fuentes primarias), pues su principal fuente de información son los testimonios o evidencia oral que informantes clave nos pueden proporcionar sobre su acontecer local o de las tradiciones que se han conservado en su grupo social. Un método que sirve para construir "microhistoria",[28] la historia que sujetos concretos o informantes clave nos pueden reportar y

[26] Claro está que aquí se entiende la educación como toda acción que busca transmitir una creencia, un saber, un conocimiento; algo que está más allá de la escuela (lugar privilegiado para la formación académica). De ahí que en la actualidad la investigación-acción sea un método que no sólo se emplea para resolver problemas educativos, sino que hoy día se ha empleado para otras áreas, por ejemplo: Ana Méndez Puga está trabajando *aproximaciones a la comprensión y transformación de la práctica educativa en comunidades indígenas*; y Olver García Zárate, que organiza *la práctica de acción como estrategia para reflexionar con el colectivo comunitario Xquenda Dixhaza*.

[27] Recordemos que la historia, al igual que otras disciplinas de conocimiento, tuvo y sigue teniendo como ideal la visión positivista en la generación del conocimiento "científico"; sin embargo, tal visión se está poniendo en tela de juicio, no sólo en términos de criticar lo tangible y objetivo de los documentos escritos que le "otorgan" esa "cientificidad" a la historia, sino, además, en términos de que haya una única historia oficial que define y rige lo que se debe enseñar. De hecho la llamada "Historia Universal" es la historia de occidente o por lo menos la línea que le da orden (fechas, eventos, sujetos).

[28] Hay que entender que el referir la historia oral como "microhistoria" no tiene un sentido peyorativo o descalificador, por el contrario, es enaltecer el conocimiento local que nos habla de una historia viva, llena de diversidad y que no se reduce a lo cronométrico de las grandes historias, sino a lo diferencial. De ahí que Collado indique: "La historia oral no es un mero rescate que implica una acción unilateral del investigador hacia el material, sino una creación, puesto que en la elaboración del discurso oral se articulan entrevistador/entrevistado y producen un testimonio." Collado, Ma. del Carmen, "¿Qué es la historia oral?", en: Garay de, Graciela, (coord.), *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora, 1994, pp. 13-14.

que nos hablan de las vivencias o de lo transmitido oralmente de generación a generación. Método que puede ser aplicado a la integración educativa como vía de reconstrucción de los procesos históricos locales, de las condiciones en que se ha desarrollado en diferentes instituciones, la visión que uno o más sujetos con trayectoria pueden tener de ésta.[29]

En íntima relación con este método, podemos ubicar la historia de vida, una propuesta metodológica que recupera la oralidad como fuente primaria de información (al igual que la historia oral); pero con la diferencia de que el conocimiento histórico que se genera es para explicar la manera como un informante clave vivió un hecho o proceso histórico. No se trata de una biografía o autobiografía, pues a diferencia de la historia de vida, lo que en ésta se busca es explicar la vida del sujeto y no el hecho histórico-social.[30] Así, se puede hacer historia de vida de la educación especial, de la integración educativa y de sus vínculos a través de la narrativa de aquellas personas que vivieron los hechos de su desarrollo local o focalizado.

Finalmente, tenemos el estudio de caso que propiamente no es un método, pues se trata de una manera de precisar "…las particularidades y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes."[31] Una vía de delimitación precisa y compleja de un caso en funcionamiento (un sujeto, una escuela, un programa), el cual busca ser comprendido de manera integral y sin que el conocimiento generado sea para generalizar a otros casos. Manera de delimitar el objeto que se investiga, el cual puede involucrar la intervención del investigador que estudia el caso, lo que tiene gran aplicabilidad para los procesos de integración educativa, pues en ésta lo que se busca es incorporar (social y académicamente) a niños que tienen necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. De hecho, pueden ser estudios de caso: el proceso que se da en un grupo escolar, en un movimiento profesional o en varios grupos también; con la salvedad de que el estudio siempre es en ese uno y que "…es menos frecuente considerar como casos la relación entre las escuelas, las razones de una enseñanza innovadora o la política de la reforma educativa."[32]

Claro está que estos métodos no tienen su origen en el ámbito de la integración educativa, lo que no significa que no sean vía para realizar la investigación de los procesos que en ésta se dan. Son caminos que para su aplicación deben cumplir con los requisitos básicos que antes se indican, lo que me lleva a reconocer que algunos de estos métodos se dan en la mixtura, en su combinación, pues a la vez que pueden ser empleados como técnica para el acopio de información, también aportan acciones y estrategias que se mezclan o combinan dependiendo de los requerimientos investigativos que se tengan, lo que no significa eclecticismo[33] metodológico; pues siempre uno de éstos tiene la hegemonía organizadora de la investigación (el imponer las acciones y las estrategias que lo caracterizan).

Sólo me resta indicar, a manera de conclusión, que al hablar de los tipos de investigación que se pueden desarrollar, las líneas temáticas en que se puede organizar y los métodos que se pueden seguir para realizar investigación de la integración educativa, es algo aplicable a otras áreas de la educación; asimismo, mostrar la amplitud investigativa por realizar en esta área de la educación. @

---

[29] De hecho, la historia oral puede ser empleada como técnica para otros ámbitos e intereses del quehacer y del conocimiento histórico; es decir, cuando se le emplea para recoger información oral. *Vid*. Garay de, Graciela (coord.), *op*. *cit*., 1994, *pass*.

[30] Yo distingo la historia de vida de biografía o autobiografía, dado que la investigación no se dirige a explicar el sujeto sino el proceso histórico que él vivió.

[31] Stake, Robert, *Investigación con estudio de caso*, Madrid, Morata, trad. Roc Fililla, 1998, p. 11.

[32] *Ibid*., p. 16. Hay que indicar que una variante del estudio de caso es el método clínico. *Vid*.

[33] Como dice Abbagnano, el *eclecticismo* es: "…la dirección filosófica que consiste en elegir de las doctrinas de diferentes filósofos (o enfoque teóricos) las tesis que más se aprecian, sin cuidarse mucho de la coherencia de estas tesis entre sí ni de su relación con los sistemas de origen." Abbagnano, *Diccionario de filosofía*, México, FCE, p. 359.

Los caminos de la integración educativa en México

Iván Escalante Herrera[1]
iescalan@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Han sido diversas las acciones que se han realizado y se realizan en nuestro país con el propósito de lograr un tipo de educación que integre y que no excluya. El impacto de estas acciones es distinto en cada lugar por distintas razones, por lo que se hace necesario contar con un panorama lo más objetivo posible que nos permita valorar las condiciones existentes después de un largo proceso de esfuerzos, que tiene sus antecedentes desde principios de los años 90 y aun antes, para conocer en dónde estamos y hacia dónde vamos. De esta forma, podemos evitar caer en el terreno de las opiniones y de las suposiciones gratuitas, tratando de acercarnos a una realidad en la que podamos reconocer los aspectos en los que se ha avanzado, identificar cuáles son los problemas y requerimientos presentes y, finalmente, contar con elementos sobre lo que es indispensable llevar a cabo en los próximos años.

La intención de este artículo es presentar algunas ideas sobre este tema, las cuales son resultado de la experiencia de trabajo en este campo, particularmente en lo referente a la formación y actualización de maestros, tanto de educación regular como especial, al diseño de estrategias de intervención en el aula y al desarrollo de la investigación. Lo expuesto aquí no agota la totalidad de los temas involucrados, ni en su extensión ni en su profundidad, sino que la pretensión es aportar elementos para el análisis y el debate entre los interesados.

Lo que se ha realizado

El proceso de integración educativa, que se reconoce en México como el tipo de atención dirigida a los niños con necesidades educativas especiales desde la escuela común, se ha ido

[1] Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

consolidando paulatinamente, pese a las dificultades que ha enfrentado desde su implantación.

Son varios los elementos que sostienen esta afirmación. En primer término, existe una política educativa que ha establecido las condiciones esenciales para facilitar el funcionamiento del sistema en este renglón, como son una base jurídica mínima (Artículo 41 de la Ley General de Educación, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, del 2003; Ley General de las Personas con Discapacidad del 2005, así como las leyes o normas que se han promulgado en distintos estados de la Federación).

La reorientación de los servicios de educación especial para dirigir sus esfuerzos hacia el apoyo a las instituciones educativas y a los maestros que integran niños con necesidades educativas especiales, particularmente por medio de Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los maestros de apoyo directo en las escuelas, los Centros de Atención Múltiple (CAM), la creación de instancias para la orientación sobre el proceso de integración y para la dotación de recursos (CRIE).[2] Al mismo tiempo, se cuenta con un programa sectorial, que es el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual es la expresión de estas políticas, en el que se establecen los objetivos, las principales líneas de acción y las metas que aseguren la adecuada atención que los niños integrados requieren en la escuela regular.

Desde los años 90 se han venido desarrollando una serie de acciones para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales desde la escuela regular. Ha sido un proceso en el que se pueden apreciar fortalezas y debilidades que, a la luz de la discusión en este campo en la actualidad, deben tenerse presentes para visualizar lo que es necesario realizar en los próximos años.

Palabras clave: integración educativa, educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, barreras para el aprendizaje y la participación, necesidades educativas específicas.

Since the 90's, a series of actions have been unfolded by regular schools to be responsible for students with special educative needs. It has been a process which shows strength and weak points that must be taken in account in the light of present-day discussions on the field, in order to envisage what it is necessary to do in the coming years.

[2] Para tener una idea respecto a la atención que se presta mediante estas instituciones, de acuerdo con datos que la SEP reporta en 2006 (*Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP, 2006), en el ciclo escolar 2005-2006 se atendieron a 342, 992 alumnos; CAPEP atendió 20,202, USAER atendió a 233,360; el CAM a 89, 430 (del total de alumnos 38 % se reporta con alguna discapacidad, los demás con problemas de comunicación o de aprendizaje). Según esta fuente, existen en el país 4,544 de servicios de educación especial (de los cuales 162 son CAPEP, 2,697 USAER, 1,407 CAM), en los que laboró poco más de 50, 000 personas). Finalmente, se han atendido por estos tres servicios 19,561 escuelas desde el nivel de educación inicial hasta el de secundaria. Habría que verificar, estos datos, pues de acuerdo con observaciones de distintos colegas no dan cuenta de la totalidad de alumnos atendidos, particularmente en el D.F.

Paralelamente a esta situación, existen en la actualidad programas de formación en los niveles de licenciatura y posgrado, tanto de instituciones oficiales como privadas. Fundamentalmente hay que mencionar la licenciatura en Educación Especial de las escuelas normales, pues allí se forman los especialistas en las diferentes áreas de atención relacionadas con la discapacidad. Asimismo, se destacan licenciaturas, diplomados, maestrías, programas de formación continua y talleres, que se llevan a cabo en las distintas Unidades de la UPN en el país y que se ofrecen a maestros en servicio o a bachilleres, y también se encuentran los programas de este mismo tipo ofertados por otras instituciones públicas y privadas. Asimismo, programas de actualización particularmente dirigidos a maestros en servicio y a personal de educación especial, entre los que se destacan el Curso Nacional de Integración Educativa (Pronap), el Curso General de Integración Educativa y otros programas de similar naturaleza para el personal de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Habría que agregar aquí las posibilidades existentes de acceso a documentos, textos, materiales audiovisuales, boletines, en fin, a una diversidad de opciones que contienen información y orientaciones sobre distintos tópicos relacionados con la integración y la educación inclusiva.

En cuanto a la investigación, se puede hablar de experiencias que han permitido reconocer la situación del campo y también que han posibilitado la toma de decisiones para orientar el tipo de trabajo en las escuelas integradoras. Entre estas investigaciones se pueden señalar el Proyecto de Investigación e Innovación Integración Educativa, auspiciado por la SEP y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, encaminado a aportar los elementos teóricos y prácticos, mediante un programa permanente de actualización y asesoría directa en el ejercicio profesional, para ayudar a los maestros y al personal de educación especial a subsanar las insuficiencias de la práctica educativa para la atención de los niños integrados en las escuelas regulares, además

de ofrecer elementos para sensibilizar a los padres de familia, orientar a los directivos, maestros de escuelas regulares y al personal de educación especial, evaluar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y realizar el seguimiento de su experiencia de escolarización en cada escuela involucrada con el proyecto. Se puede asegurar que este proyecto definió la orientación y el enfoque de la integración educativa en nuestro medio, específicamente en lo que se refiere a la respuesta pedagógica que institucionalmente maestros y personal de educación especial han dado a las necesidades educativas de los alumnos.

Existe otro estudio: *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*, auspiciado por el Gobierno del D.F. en el 2000, que arroja luz sobre las condiciones de trabajo existentes en las escuelas. Igualmente, es importante señalar que ha existido también una participación de instituciones universitarias en el desarrollo de investigación y estudios de evaluación relacionados con las acciones impulsadas por la administración central en este campo, las cuales han aportado datos de gran valor para propiciar el análisis sobre los avances y resultados que se han logrado. La información obtenida de estas indagaciones ha intentado abrir la discusión sobre problemas

conceptuales y metodológicos que influyen en el desarrollo de la intervención, y también con el fin de buscar opciones y propiciar otros escenarios para la atención de las necesidades educativas, intención que ha sido difícil de concretar. Habría que agregar en este apartado la existencia de redes para el intercambio de experiencias y el desarrollo de proyectos comunes afines a la integración y a la educación inclusiva, por ejemplo, la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional, que está abocada a la búsqueda y creación de espacios para contribuir a la construcción de una cultura des-estigmatizadora de las diferencias individuales, así como a desarrollar actividades académicas para favorecer el desempeño de sus docentes.

Por lo que se refiere a la operación del sistema, se han hecho esfuerzos significativos para tratar de regular el funcionamiento de los servicios, tanto en la Federación como en los estados de la República. En este renglón, el último documento oficial que tiene esta finalidad es el de las Orientaciones sobre el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial de la SEP, el cual habrá que revisar en su contenido y viabilidad, dadas las condiciones y dificultades presentes en cada entidad.

Finalmente, lo que para mí es central en estas consideraciones: las experiencias que se han acumulado como resultado del trabajo cotidiano que se viene realizando en las escuelas integradoras. En esta labor, el principal reto ha sido el de generar las condiciones más propicias, el de crear un ambiente educativo más idóneo y más ventajoso para el aprendizaje y la socialización de todos los alumnos, no sólo de los niños integrados, con la participación directa de los maestros de grupo, los maestros de apoyo, los directores y los padres de familia. Lo que acontece a diario en las escuelas y las aulas integradoras es lo que verdaderamente ha sido determinante para ir consolidando el proceso de integración, pues se han podido impulsar acciones distintas a las habituales para este fin, planificando las actividades, adecuando el currículo, aplicando estrategias didácticas diversificadas y elaborando materiales y recursos de todo tipo, todo lo cual se ha basado en la convicción de maestros, personal de educación especial y de los padres, de que la formación integral de los alumnos debe sustentarse en valores con un profundo sentido humano y que, además, no sólo respete, sino recupere la riqueza que representa la diversidad y las cualidades personales de cada alumno. Los resultados de estos esfuerzos constituyen la medida para visualizar los alcances de una empresa que sigue enfrentando incomprensiones, resistencias, obstáculos; pero que también permite recuperar y revalorar los logros.

Con base en estos planteamientos, se puede apreciar que en México no se carece de referentes conceptuales y prácticos para orientar la labor de los maestros y especialistas, pues existen normas mínimas, programas sectoriales, una infraestructura organizativa y operativa, servicios educativos de apoyo a las escuelas, programas de formación y actualización, propuestas de intervención, resultados de investigación y otras más que nos indican que maestros y personal de educación especial no están en la indefensión o en la incertidumbre sobre lo que es indispensable realizar para dar respuestas a las necesidades educativas de sus alumnos. No obstante, siguen existiendo retos que implican cada vez un mayor grado de involucramiento con el trabajo y con los cambios que requieren ser impulsados para alcanzar las metas que en este terreno nos hemos impuesto.

Lo hecho hasta ahora no ha sido una tarea sencilla, sino todo lo contrario, pues la propuesta de la integración conlleva una serie de cambios en la organización y funcionamiento académicos de las escuelas regulares y en las prácticas educativas cotidianas en las aulas, que han sido difíciles de efectuar debido principalmente a las inercias y hábitos que caracterizan el trabajo escolar, además de resistencias que persisten en maestros y padres de familia. La institución educativa posee una estructura bastante rígida en sus procedimientos organizativos y operati-

vos, burocratizada, con pocos espacios para el trabajo colaborativo y para la innovación, cuestión que no se puede ignorar y que nos ayuda a explicar actitudes que aún existen. De igual forma, no podemos perder de vista que las condiciones para emprender estas tareas son diferentes en cada lugar, en cada escuela, en cada aula, por lo que cada experiencia implica un reto particular. Los factores que influyen en el curso de las experiencias de integración son múltiples, por eso es indispensable identificarlos y determinar el peso que tienen para favorecer o entorpecer los empeños que todos los involucrados ponen en juego.

Los condiciones en la actualidad

Con base en estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional,[3] se han identificado una serie de cuestiones que nos hablan de las dificultades para vincular los principios, los conceptos y las finalidades de la integración educativa en México con un tipo de intervención que sea congruente con los mismos. Existen problemas en este renglón que, desde mi punto de vista, deben ser discutidos ampliamente por sus repercusiones hacia la práctica educativa, pues aunados a las características del funcionamiento de las instituciones educativas, dificultan la labor de los maestros. En este sentido, se distinguen necesidades tanto conceptuales como en la intervención o trabajo pedagógico en el aula, considerando las características de la organización académica institucional de nuestras escuelas.

En primer término, hago alusión a una discusión surgida en los últimos años sobre la conveniencia de utilizar las nociones de *necesidades educativas especiales*, *barreras para el aprendizaje y la participación* o la de *necesidades educativas específicas*, al referirse a los alumnos que tienen que vencer mayores obstáculos para acceder al currículo escolar. Veamos de qué se está hablando.

Desde el año 1993, la Dirección de Educación Especial de la SEP dio a conocer los lineamientos básicos para la educación especial, enfatizando la terminación de un sistema paralelo de educación: uno para los niños y niñas con discapacidad y el otro para los considerados normales. El criterio básico que orientó esta decisión fue que el sistema educativo no debía ser excluyente, ya sea por razones étnicas, de género, de territorio, o porque los alumnos presentasen necesidades educativas especiales. El objetivo era el de brindar una serie de opciones graduales de integración para garantizar el acceso a una educación de calidad a estos niños y niñas. Para lograr este propósito, debía garantizarse un programa de seguimiento y apoyo para los alumnos integrados, para los padres, para los maestros y para los centros escolares. Se concibió como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, con y sin discapacidad.[4]

Es interesante este planteamiento, porque, como se puede observar, los cambios propuestos no se limitaban a la atención de las personas con discapacidad en la escuela regular, sino que se planteaban como una opción más abierta a cualquier alumno. Esto nos lleva a considerar la importancia del concepto de necesidades educativas especiales para definir la situación de los alumnos. Para cualquier niño, estas necesidades están presentes en la medida en que el medio escolar plantea una serie de requerimientos o exigencias que el alumno debe ir superando como parte de un proceso de acción recíproca entre el esfuerzo del propio niño y el esfuerzo del maestro. Por lo tanto, no se limitan a lo que el niño no es capaz de hacer o que realiza con dificultades extremas cuando se trata de las actividades que cotidianamente se realizan en el aula, como si fuera sólo el resultado de una condición personal que le impide o le dificulta actuar de acuerdo con

[3] "Evaluación externa del Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa", dos evaluaciones realizadas en 2003 y en 2004. "Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México", realizado en 2004.

[4] Ezcurra, M. y A. Molina, *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niño con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*, México, Gobierno del Distrito Federal, 2000.

las expectativas de la escuela. Para algunos alumnos, estas necesidades pueden ser mayores, por lo que se consideran necesidades educativas especiales, las cuales tienen que ver con una condición e historia particulares (generalmente asociadas a una discapacidad o a un entorno familiar, social y cultural muy desfavorable y disfuncional); pero que también son el resultado de la capacidad de respuesta del entorno escolar, en cuanto a lo que este medio puede o no proporcionarles o lo que puede adecuar para crear condiciones de trabajo diferentes a las usuales para su beneficio. De esta forma, las necesidades educativas especiales surgen de una relación dinámica entre el sujeto y su entorno, por lo que debe entenderse que la respuesta a tales necesidades no sólo depende del sujeto según su particular situación, sino que fundamentalmente radica en la pertinencia y alcances de la acción educativa, es decir, la institución escolar se aboca a responder a las necesidades de sus alumnos con las estrategias más pertinentes y adecuadas a su individualidad y con la disposición de mayores recursos para la atención de esos niños. Consecuentemente, estas necesidades pueden ser relativas o más o menos estables, de mayor o de menor complejidad, pero está precisamente en la intervención educativa la respuesta para que no representen un obstáculo insalvable para la vida escolar del niño y para su futuro como persona.[5]

No obstante que este concepto representó la base de los cambios respecto al modelo de atención prevalecientes en la educación especial, en la medida en que introdujo la visión de una relación dinámica entre escuela y sujeto alumno para comprender la naturaleza de esas necesidades, para muchos estudiosos se ha ido desvirtuando hasta llegar a ser considerado como un sinónimo de discapacidad, es decir, si bien una forma menos peyorativa para referirse a los niños con alguna discapacidad, también un término para distinguirlos y etiquetarlos inevitablemente. De manera paradójica, ésta fue una interpretación contra la que se luchó desde el principio de las experiencias integradoras. ¿Por qué esto es así? Una explicación es la que nos ofrece Parrillas,[6] en el sentido de que nuestro pensamiento es categórico y discontinuo. Categórico porque tenemos una tendencia a incluir las cosas y las personas en categorías que los distinguen entre sí, como es el caso de la ciencia, de la estructura del lenguaje o en la sociedad. Discontinuo, porque nos resulta complejo pensar en las cosas y en las personas como entidades individuales relacionadas unas con otras dentro de un *continuum*. Siempre existe la proclividad a distinguir, a diferenciar, a caracterizar, a separar, dificultando la posibilidad de comprender de una manera distinta lo que representan las diferencias individuales como partes de un todo que posibilita el enriquecimiento de la vida escolar de alumnos y maestros.

Ante esta situación, Booth y Ainscow[7] plantean el concepto de *Barreras al aprendizaje y la participación,* en el sentido de que en la lógica de la educación inclusiva se trata de identificar y minimizar estas barreras maximizando los recursos que apoyen el aprendizaje y la participación de los alumnos en el contexto escolar. Para estos autores, las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en las escuelas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras son obstáculos que dificultan la inclusión del niño al ámbito escolar y su amplia participación en las actividades de dicho ámbito.

Pero el concepto va más allá del espacio escolar: "El uso del concepto *barreras al aprendizaje y la participación*, para definir las dificultades que el alumnado

[5] Escalante, I., "Un enfoque de actualización ante los retos de la integración educativa", en *Entre maestr@s*, México, Revista de la UPN, vol. 3. primavera 2003.

[6] Parrilla, A. (s/f), Material de Trabajo del Módulo II, Planificación del apoyo y asesoramiento, Posgrado Integración educativa en la escuela inclusiva, Universitat Oberta, Barcelona.

[7] Booth, T. y M. Ainscow, *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva,* Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2002.

encuentra, en vez del término *necesidades educativas especiales*, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad. Este modelo contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas."[8] Se puede apreciar que las dificultades o los problemas no están en el alumno, desplazando la atención hacia lo que la escuela o la sociedad pueden hacer para minimizar los aspectos negativos de la intervención educativa.

Por otra parte, en determinados ámbitos educativos, se discute sobre la pertinencia del concepto de necesidades educativas como una consecuencia de la relación entre las condiciones del trabajo escolar y las condiciones físicas, intelectuales, culturales y sociales de cualquier niño en un momento determinado, que pueden obstaculizar su progreso escolar y que, consecuentemente, obligan a la escuela a canalizar mayores recursos para eliminar dichos obstáculos y apoyar a los alumnos. Al hacer referencia a la complejidad de las necesidades, se plantea el uso del término necesidades educativas específicas, las cuales exigen una intervención más individualizada, en la que interviene el apoyo de educación especial. De esta manera, se trata de evitar también la estigmatización que puede existir al aplicar el concepto de necesidades educativas especiales.

Si bien el riesgo sigue siendo, como dice Parrillas, el uso indebido de los términos desvirtuando su significado –como sucede en algunos países con el uso del término de necesidades educativas especiales–, esa misma situación se puede presentar con las nuevas propuestas, como por ejemplo, llegar al grado de suponer que las barreras al aprendizaje y la participación están en el alumno por la problemática que presenta ("niños con barreras") para diferenciarlos del resto.

En todo caso, si el uso de un concepto u otro es determinante para ayudarnos a entender de una manera distinta la experiencia que puede vivir un niño en la escuela debido a su particular situación y que de ese concepto se derive el tipo de intervención, y la calidad de la misma, que se ha de realizar desde la institución para utilizar al máximo sus recursos y así superar las dificultades que enfrenta, entonces será necesaria la revaloración de dicho concepto y su incorporación como parte de nuestras concepciones para apuntalar nuestra práctica. Lo que no se puede perder de vista es que la planificación de las acciones de intervención implica un conocimiento lo más amplio posible de las necesidades del alumno, y que en esa medida la características de la intervención obligan a poner en juego al máximo los recursos escolares disponibles. Por lo tanto, resulta indispensable que debatamos sobre la pertinencia de manejar un concepto u otro para llegar a un consenso que nos permita actuar de manera consecuente con su significado, evitando con esto ambigüedades, mal entendidos y confrontaciones absurdas.

Siguiendo por el camino de los conceptos, vivimos en el medio educativo mexicano otra situación similar que requiere aclararse por la confusión que genera. Es la que se refiere a definir si los cambios generados en el ámbito de la educación especial desde principio de los años 90 corresponden más con los presupuestos conceptuales y metodológicos que sustentan la integración educativa o con los supuestos de la educación inclusiva. Si bien no ha sido una cuestión que haya surgido por el natural desenvolvimiento del trabajo educativo en este renglón en nuestro país, sino más bien como una influencia de la experiencia educativa europea en este campo, principalmente anglosajona, ha propiciado que muchos grupos se identifiquen con una u otra de estas propuestas, como si fuesen antagónicas, o que muchos otros las consideren como parte de lo mismo, pero diferenciadas en sus alcances.

[8] *Ibidem*, p. 22.

La integración educativa enfatiza que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños; que deben recibir todo el apoyo que requieran; que el niño, los padres, los maestros, reciban la orientación y el apoyo necesarios de educación especial y que, en suma, la escuela regular acepte el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas. Asimismo, que las necesidades educativas no sólo están asociadas a una discapacidad, sino que pueden estar presentes otros factores (generalmente referidos a una situación que nos habla de desventajas, de marginación, de disfuncionalidad respecto a su familia o a su entorno social y cultural).

Por su parte, para Booth y Ainscow, la inclusión educativa o educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales. También implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad. La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los alumnos vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo de aquellos con deficiencias o con "Necesidades Educativas Especiales". Siguiendo a estos autores, "la inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado. La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro educativo a la hora de atender a la diversidad de su alumnado. Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad. La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades".[9]

A su vez, Parrillas indica que "la inclusión supone un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde la integración [de ahí que el…] marco específico de los derechos de las personas discapacitadas a no ser segregadas que se defendía desde el principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de los Derechos Humanos como punto de diferencia desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas".[10]

Es indudable que se puede ir más a fondo para tener una visión más amplia de lo que ambas posturas representan. Con todo, es necesario considerar que en cada país, de acuerdo con su tradición educativa y las condiciones de organización y funcionamiento de su sistema educativo la situación varía, y esto es fundamental para evitar comparaciones innecesarias.

En el caso de nuestro sistema, la integración se entendió como una propuesta de intervención desde la escuela común, centrada al principio en la aceptación y atención de los niños y niñas con discapacidad, aunque se explicitaba que dicha aceptación y atención debían abarcar a cualquier niño cuyas necesidades educativas así lo requirieran, independientemente de la discapacidad. Cabe preguntar si es que en la práctica sigue predominando la preocupación por dar mayor espacio a los niños con alguna discapacidad para recibir el apoyo correspondiente, sobre todo, tratándose de la colaboración de educación especial. Bastaría revisar los datos de la SEP acerca de las características de los alumnos a quienes se presta el servicio por parte de CAPEP, USAER o CAM, o los criterios que utiliza para establecer prioridades de atención para darnos cuenta de esto.

Por su parte, al hablar de educación inclusiva en nuestro medio, si bien no existe una postura formal desde la administración central al respecto, es importante aclarar si se visualiza como un movimiento de distinta naturaleza e intención a la integración, o si se

[9] Booth T. y M. Ainscow, *op. cit.*, p. 20.

[10] Parrilla, A., *op. cit.*, p. 30.

le considera como una opción más extensa en lo conceptual al abrirse a la diversidad cultural, reafirmando el vínculo necesario entre escuela y comunidad. En mi opinión, no deben verse como dos modelos educativos distintos y, más aún, opuestos en su origen y significado, como muchos lo quieren ver, ni tampoco que impliquen formas de intervención radicalmente distintas y que supongan, a la vez, modelos de organización institucional también diferentes. Tienen más elementos en común que permiten entenderlos como partes de un proceso que va evolucionando y va generando mayores expectativas hacia la escuela, y también mayores exigencias en cuanto a las repercusiones metodológicas para la intervención. Se puede hablar de un proceso de integración cuya tendencia es irse abriendo cada vez más hacia la atención a la diversidad, hacia una educación más incluyente sustentada en los principios de una educación para todos, en una educación para la diversidad.

Ineludiblemente, al igual que con los conceptos de necesidades educativas y barreras al aprendizaje y la participación, se tiene que abrir un espacio para el análisis y la discusión, con el fin de contar con referentes comunes, puesto que debe quedar claro lo que implica en la práctica hablar de escuelas integradoras o escuelas inclusivas; deben definirse cuáles son los aspectos de la vida institucional que varían, cuáles son comunes, cómo se define el papel de educación especial, qué diferencias existen para atender al alumnado, en qué se diferencia la organización y operación institucional en uno o en otro. No es una cuestión de tomar partido o de ampliar las posibles diferencias, sino que es indispensable remitirnos a la realidad del trabajo educativo para saber qué se hace realmente en las escuelas.

Esto implica reconocer otros problemas que afectan el desarrollo del trabajo educativo y que van más allá de lo conceptual, para centrarnos en lo metodológico. La intervención pedagógica en las escuelas integradoras e incluyentes –valga el uso que aquí se le da a estos términos–, se caracteriza principalmente por las acciones que realizan los maestros de grupo y los maestros de apoyo en distintos momentos del trabajo escolar, ya sea que se refieran a la planificación del trabajo, a la intervención, a la relación con padres u otros aspectos.

Una actividad de la mayor importancia para definir las acciones que se llevan a cabo de manera conjunta entre maestros de grupo y de apoyo es la de la planificación, pues con base en ella se diseñan las estrategias de intervención para responder a las necesidades de los niños integrados y de todo el grupo de alumnos. De acuerdo con los datos de las investigaciones de la UPN antes mencionadas, en lo que se refiere a la planificación de las actividades no se ha logrado superar totalmente el individualismo en la forma en que cada uno de estos profesionales trabaja. La consecuencia de este hecho es que difícilmente se puede integrar una propuesta compartida sobre las estrategias que se tienen que impulsar en el aula mediante la intervención pedagógica.

Si bien es cierto que para la planificación toman en cuenta las necesidades educativas de los niños integrados, así como los planes y programas de estudio, no se ha podido establecer un vínculo coherente entre lo que el currículo propone y las actividades que es indispensable realizar.

Por otro lado, la información obtenida en estos estudios respecto a la intervención pedagógica que se realiza en el aula común, indica que los distintos aspectos que la conforman durante su desarrollo mayoritariamente tienden a responder al modelo tradicional de enseñanza, aunque no en todos lo casos sucede así. Esta afirmación se basa en el hecho de que persisten prácticas difíciles de modificar, tales como la preferencia por el trabajo individualista y la poco estimulación y aprovechamiento del trabajo colaborativo entre los alumnos; la atención a los niños con necesidades educativas especiales se desvincula de la atención que se presta al resto del grupo, por lo que el niño recibe una atención directa y específica, generalmente prestada por el maestro de apoyo fuera

del aula común. Las opciones didácticas no son versátiles, más bien son reiterativas y obedecen más a un modelo de tipo repetitivo apoyado en actividades y ejercicios mecánicos. Asimismo, el trabajo educativo se centra excesivamente en el maestro y en el contenido, dejando a un lado los intereses y necesidades de los niños en relación con su aprendizaje.

Si a esto le agregamos que en la mayoría de nuestras escuelas existen carencias en lo que concierne a materiales de apoyo para los alumnos, así como para el personal de educación especial y los maestros de grupo, se puede apreciar mejor la complejidad de este problema.

Aunado a esta situación, prevalece un enfoque de la evaluación más orientado a sancionar el conocimiento y a certificar los logros, y que, en consecuencia, considera muy poco al sujeto alumno y sus necesidades educativas. No se concibe la evaluación como un elemento que posibilite una reflexión sobre la experiencia que se vive y mucho menos que aporte una información para transformarla e enriquecerla. Se reconoce que existen opciones distintas en el ejercicio evaluativo que van más allá de la aplicación de simples exámenes, pero que en los hechos no se aplican porque el sistema no estimula estas prácticas, ni valora las ventajas que estas opciones pueden representar para maestros y alumnos.

Es indiscutible que la relación de educación especial con la escuela regular se ha proyectado en términos generales de manera positiva, ya que entre otras cosas ha contribuido a modificar las percepciones que en la escuela se tienen sobre la discapacidad, las necesidades educativas especiales y, sobre todo, el fracaso escolar.

En este sentido, existe mayor conciencia entre los profesores y aun entre los padres de familia de que el fracaso escolar no se limita a factores relacionados con el desempeño individual de los alumnos, sino que también se vincula con otros factores como son la acción educativa en las aulas (procedimientos metodológicos, actividades, formas de relación interpersonal, materiales y recursos didácticos) y con las condiciones sociales, culturales y familiares en las que los niños crecen.

Sin embargo, el diálogo entre educación especial y regular aún no es suficiente, ya que es indispensable que unifiquen sus criterios sobre el establecimiento de prioridades en función de las necesidades educativas de los niños y las acciones que en consecuencia hay que poner en marcha. Se revela ignorancia y prejuicios sobre lo que cada quien es capaz de hacer y sobre las habilidades que poseen, lo que se asocia a actitudes de resistencia e incluso de rechazo entre ellos que afectan el trabajo colaborativo.

Otra cuestión que tiene un peso considerable en el trabajo de integración, es la de los requerimientos administrativos existentes en todas las instituciones educativas del nivel básico. Estos requerimientos son pesados y constantes, lo cual distrae de su labor a maestros y personal de educación especial. Existe una exigencia desmedida para dar cuenta de la planificación de las actividades, de la evaluación y seguimiento de las experiencias, de la entrega de informes sobre el trabajo realizado, ya que no existen procedimientos expeditos que faciliten estas acciones que, si bien son necesarias, dispersan los esfuerzos de estos profesionales por atender tales requerimientos, cayendo inevitablemente en el formalismo y el burocratismo. Es indispensable revisar la pertinencia de tales exigencias en función de las necesidades de

la enseñanza, de la disposición de tiempo y de las demandas de la atención a los alumnos. Existen otros medios que pueden aplicarse y así evitar que el llenado de formatos distraiga el interés de los maestros sobre lo que es esencial y trascendente del trabajo que llevan a cabo.

Para finalizar, menciono otro de los factores que tienen una importancia decisiva en este contexto: es el que se vincula con la formación y la actualización de los maestros y el personal de educación especial. Ya en la primera parte se hablaba de este aspecto, en el sentido de las opciones existentes; aun así, vale la pena hacer énfasis sobre las oportunidades de actualización del personal en servicio en las escuelas, particularmente sobre las necesidades que manifiestan para mejorar su desempeño profesional. Estas opciones son variadas y la mayoría del personal tiene acceso a ellas. Existen diferencias entre las modalidades, debidas no al enfoque que sobre la integración se plantea en cada una, pues se puede afirmar que en todas existe homogeneidad al respecto, sino más bien en cuanto a su orientación metodológica y estrategia de desarrollo, lo cual tiene una influencia distinta hacia el trabajo de los profesores en las escuelas, dejando muchas dudas sobre su eficacia.

Existen otras cuestiones que pueden ser analizadas y que sin duda son relevantes, pero que es imposible abordar en este espacio. Lo que he tratado de reflejar con la exposición de las condiciones prevalecientes en nuestro medio, es que no se pueden ignorar y que tienen que estar presentes cuando intentamos definir el tipo de educación que queremos hacia el futuro para nuestros alumnos en el marco de una educación incluyente.

Hacia dónde encauzar nuestros esfuerzos

Parilla se pregunta: ¿tiene algún sentido que nos empeñemos en educar en la inclusión, cuando tanto la sociedad como la política educativa promueven procesos de selección, competición y exclusión? La respuesta tendría que ser afirmativa. Si pensamos en una sociedad que no sea selectiva, competitiva y excluyente, a los educadores nos queda el espacio escolar para tratar de impulsar estos ideales como parte de los valores que deben caracterizar el proceso formativo de nuestros alumnos.

En el afán de alcanzar este propósito, las escuelas se tienen que caracterizar por una gestión institucional incluyente que responda a los intereses y expectativas de la comunidad educativa, para lo cual es indispensable tener una propuesta de trabajo, que como proyecto educativo se constituya en un referente necesario para orientar la labor que todos deben llevar a cabo. Es indispensable subsanar las insuficiencias existentes, y que se han tratado de explicar aquí, pues de los esfuerzos que se emprendan en este sentido dependerá la posibilidad de transformar la escuela. Asimismo, la escuela integradora e incluyente tiene que incrementar sus acciones hacia la comunidad, sensibilizándola, informándola, participando en el desarrollo comunitario, con el fin de que esta relación sea fructífera y contribuya a mejorar las condiciones institucionales para el aprendizaje de los alumnos, el trabajo de los maestros y la gestión de los directores.

No podemos perder de vista que los avances más importantes que se han alcanzado con los niños que tienen necesidades educativas especiales, se refieren a la confianza y seguridad en sí mismos que han adquirido en la escuela, a la capacidad comunicativa que han desarrollado, a las relaciones interpersonales que han establecido, al incremento de su interés y participación en las actividades escolares, recreativas y deportivas. Si bien es cierto que en muchos casos se minimizan los esfuerzos de los alumnos y sus avances en cuanto al aprendizaje y el desarrollo de sus capacidades y habilidades cognitivas, en estas apreciaciones pueden influir distintos factores como son principalmente los lineamientos escolares sobre el desempeño que los alumnos deben alcanzar, así como los criterios y las regulaciones en cuanto a la evaluación y la certificación del aprendizaje, lo cual

pone en desventaja a muchos niños que enfrentan mayores obstáculos, cuestiones que tienen que revisarse a fondo, pues comprometen el sentido de la formación y el trabajo de enseñanza.

Para fortalecer a la escuela, también es ineludible reforzar la relación entre la escuela regular y la educación especial, a efecto de que se aproveche al máximo el potencial que representa para el mejoramiento de la práctica educativa, lo cual implica que exista una mayor sistematicidad para la planeación y el desarrollo de la intervención que de manera colaborativa se debe realizar, y que ésta se regule mediante una coordinación más eficiente entre la institución educativa y las instancias como CAPEP, USAER y CAM.

Es indispensable que se desarrollen actividades didácticas más convenientes para los niños integrados, valorando su pertinencia y eficacia de acuerdo con sus necesidades educativas, rompiendo así con el modelo de enseñanza tradicional.

Se requiere de mayor audacia y capacidad para innovar, y para eso hay que tener un mayor conocimiento sobre los criterios que articulan la práctica cotidiana: con qué intencionalidad se llevan a cabo ciertas actividades, qué aportan a cada niño en cuanto al desarrollo del conocimiento, de las habilidades cognitivas y de las actitudes, qué ponen en juego los niños mediante el curso de las mismas, cómo se motivan e involucran en la tarea, qué provoca su frustración y aparente fracaso, cómo se proyectan sus experiencias personales para significar lo que aprenden; en suma, se requiere identificar las fortalezas y debilidades presentes en la práctica con el fin de transformarla en beneficio de los alumnos y de los propios maestros.

Los maestros de grupo y los maestros de apoyo pueden aprovechar al máximo la ventaja que representa contar con los referentes conceptuales y prácticos que proporciona el modelo educativo vigente sobre lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje, y que se expresa en los planes y programas de estudio. Esto implica realizar un análisis conjunto de los planes de estudio para facilitar la planificación de las actividades y orientar su labor.

No se puede dejar de lado que un aspecto de vital importancia radica en que los maestros y el personal de educación especial tengan la oportunidad de acceder a procesos de actualización más eficientes. La actualización tiene que basarse en un dispositivo caracterizado por su flexibilidad para adaptarse a sus necesidades y a las condiciones de realización de su práctica. Que la reflexión sea el principal procedimiento para el análisis de las experiencias educativas y las actuaciones de los sujetos. Que implique la participación activa de los integrantes para propiciar la comunicación, la confrontación de ideas y el intercambio de experiencias. Asimismo, que permita proponer opciones para enriquecer el trabajo (en las formas de organización académica, en las maneras de participación, en los procedimientos y técnicas de enseñanza, en los materiales y recursos didácticos, etcétera).

Muchos más son los requerimientos existentes y muchas ideas más podrían agregarse; pero debemos ser realistas, pues los cambios necesarios exigen convicción, esfuerzo y compromiso. Vale más ir construyendo paulatinamente estos cambios como parte de un proceso de aprendizaje y de progresivos avances.

No basta identificarse con una determinada propuesta educativa si no existe una correspondencia con nuestras prácticas. Por eso, hay que estar atentos y evaluar nuestras actuaciones, pues en la capacidad de someter a la revisión y al análisis nuestro trabajo está la posibilidad de mejorarlo. Lograr que las escuelas sean incluyentes, al igual que la sociedad lo sea, es lo deseable. Hagamos entonces lo posible para que en un futuro estos postulados se conviertan en una realidad. @

La educación especial y la integración educativa

La experiencia de la evaluación externa del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Año fiscal 2002

Julio Rafael Ochoa Franco[1]

En nuestro país, la reforma de la educación básica iniciada en 1992 tuvo como consecuencia el cambio de la educación especial a una modalidad de la educación básica, en la cual se transformaron los servicios de la educación especial, incorporándose un nuevo enfoque bajo la llamada integración educativa: el enfoque pedagógico.

En esta nueva etapa, se continuaron ofreciendo los servicios de la educación especial y la integración educativa como parte de la política del sector educativo; se convirtió en la primera etapa de la integración social de los sujetos con alguna discapacidad: débil visual, auditiva, psicomotora o mental leve.

En el año 2000, el gobierno federal, en su política de desarrollo humano y social, y en particular en lo referente a la acción educativa, planteó como objetivo estratégico lograr la justicia y la equidad social y educativa. Tal como puede comprobarse en la atención de las personas con discapacidad, mediante el impulso de distintas acciones para que pudieran acceder a un modelo educativo incluyente, con la finalidad de que desarrollaran al máximo sus potencialidades y subsanaran sus necesidades básicas de aprendizaje para su integración social. Por esta razón, la integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se hace con base en un servicio de apoyo a las escuelas de educación básica, en lugar de un sistema educativo paralelo como se había venido haciendo en otros momentos.

En términos de la política educativa de ese momento, se implantó el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, en el cual se mencionaba:

[1] Docente-Investigador de la UPN-Ajusco

> […] con frecuencia, la incapacidad para identificar oportunamente a estos menores (con algún tipo de discapacidad) tiene efectos adversos sobre sus oportunidades educativas, puesto que dejan de recibir la atención especial que requieren durante un tiempo que puede resultar decisivo para su desarrollo. Por otra parte, la integración de estos menores al sistema regular no siempre funciona de la mejor manera, entre otras razones porque los profesores carecen, con frecuencia, de la preparación para identificarlos y tratar las discapacidades específicas que padecen. La atención a esta problemática reclama acciones decididas por parte de las autoridades educativas.[2]

Es en este contexto de política educativa donde surgió el PIE, el cual tuvo como objetivo general: "Fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención que requieren y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida".[3]

El Programa de Integración Educativa (PIE) se propuso como objetivos particulares:

- Garantizar a los maestros de educación especial y de educación regular básica la disponibilidad de recursos de actualización y apoyo para asegurar la mejor atención a los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, tanto en las escuelas de educación básica como en los Centros de Atención Múltiple.
- Promover cambios sustantivos en las prácticas educativas vigentes en las escuelas regulares de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, orientadas a atender a la diversidad y a mejorar la calidad de la educación.
- Propiciar entre los profesionales de educación especial y regular el trabajo colaborativo y colegiado que beneficie a los alumnos con necesi-

[2] SEP, "Programa Nacional de Educación 2001-2006", México, SEP, 2001, 110.
[3] *Diario Oficial*, 13 de marzo de 2002, p. 38.

La finalidad de este artículo es presentar para su análisis y reflexión la experiencia vivida en el diseño y elaboración del Proyecto de Evaluación Externa del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa 2002 (el cual se denominará como PIE a lo largo de este trabajo). En forma particular, a partir de la contextualización del proyecto, interesa mostrar los objetivos, el marco conceptual y la metodología, con la intención de comprender los postulados que fundamentaron la orientación del desarrollo de este proceso evaluativo, esperando que ésto sea del interés de los estudiosos de este tema.
Palabras clave: evaluación, integración educativa, contextualización, metodología.

The aim of this paper is to present, for its analysis and reflection, the experience lived in the design and elaboration of the External Assessment Project for the Special Education and Educative Integration Strengthening Program 2002 (PIE for its abbreviation in Spanish). Particularly, and starting with project contextualization, the interest is to point out its objectives, theoretical frame and methodology, in order to understand the postulates which supported the development orientation of this evaluative process, and hoping to be of interest to this subject-matter specialists.

dades educativas especiales y al resto de los alumnos.

- Fomentar la participación de los supervisores de educación especial y regular (de los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria), de tal forma que se garantice la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Promover la creación de Centros de Recursos e Información para la integración educativa.[4]

En las reglas de operación del PIE, se contemplaron el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación con base en los indicadores relativos a los avances académicos, conductuales, actitudinales y de socialización de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales.

En dicho documento del PIE, también se estableció la realización de una evaluación interna a cargo de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, para el seguimiento puntual de las actividades desarrolladas en cada uno de los proyectos dictaminados favorablemente y analizar los informes técnicos y financieros elaborados por los responsables de los proyectos, a fin de comprobar el uso eficaz de los recursos y de contar con información suficiente y confiable sobre los indicadores de resultados establecidos.[5]

Asimismo, se determinó la realización de una evaluación externa para dar cumplimiento a lo establecido en la fracción V del artículo 63 del Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2002.[6] En términos de la política hacendaría del actual gobierno de la República, esto significaba el establecer como un mecanismo para la asignación de presupuesto: la evaluación externa de los resultados de los programas gubernamentales sujetos a reglas de operación en el ejercicio fiscal 2002, tal como aparece en el *Diario Oficial*.[7]

La Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal convocó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para llevar a cabo el proyecto de evaluación externa del PIE, con el propósito de desarrollar un proceso de evaluación de los resultados de los programas gubernamentales con respecto a su eficiencia, eficacia, costo, beneficio, calidad, distribución equitativa y transparente de los recursos asignados a dicho programa.

La UPN, por su parte, convocó a los integrantes de la Red de Integración Educativa (Redie) de las Unidades UPN, de los diferentes estados de la República, a participar en este proyecto integrando un equipo de evaluadores de las unidades UPN con el apoyo de los asesores Marissa Ramírez e Iván Escalante Herrera, y como coordinador, Julio Rafael Ochoa Franco.

En las reuniones de trabajo de este equipo se diseñó y elaboró el Proyecto de Evaluación Externa del PIE para el año fiscal 2002. En esta ocasión, me interesa presentar de este proyecto los objetivos, el marco conceptual y la metodología que orientó dicho proceso de evaluación externa.

1. LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE EVALUACIÓN EXTERNA DEL PIE

Objetivo general: evaluar los resultados generales del PIE, acerca de su eficacia, costo, beneficio, calidad, distribución equitativa y transparencia de los recursos asignados en el ejercicio fiscal 2002.

Objetivos específicos:

- Verificar y determinar el porcentaje de cumplimiento de las metas, transferencias y pertinencia en el manejo de los recursos financieros de acuerdo con las Reglas de Operación del PIE.

[4] *Diario Oficial*, 13 de marzo de 2002, p. 38.
[5] *Ibid.*, 13 de marzo de 2002, p. 46.
[6] *Idem.*
[7] *Ibid.*, pp. 3-7.

- Medir el costo y valorar el beneficio del cumplimiento de los objetivos para determinar los índices reales de eficacia logrados por el PIE.
- Valorar la calidad y la distribución equitativa de los resultados del PIE para determinar su impacto social.
- Determinar acciones correctivas orientadas a mejorar la organización y el funcionamiento del PIE.

2. EL MARCO CONCEPTUAL

En este proyecto, se concibió a la evaluación como un sistema integrado al PIE, dadas las características del mismo programa, ya que de acuerdo con sus reglas de operación cada una de sus acciones están estrechamente vinculadas entre sí para lograr el objetivo general, por lo que la interacción que se establece entre sus partes tiene como consecuencia que los resultados que se tengan en una afectan a las demás partes.

Al conceptuar de esta manera a la evaluación, se tiene la posibilidad de analizar al PIE para su evaluación por dos aspectos:

- **La organización**, lo administrativo, el control. El análisis de sus estructuras, es decir, tratando de determinar sus órganos (coordinación institucional: instancia normativa; instancia ejecutora; instancia de control y vigilancia y el equipo técnico estatal) y las relaciones de éstos y sus funciones.
- **El funcionamiento**, la realización del proceso para lograr los resultados planeados. El estudio sobre la determinación de los tipos de acciones o realizaciones necesarias para alcanzar los objetivos.

En este proyecto de evaluación externa se establecieron dos fases fundamentales:

Primera fase: trabajo de gabinete, cuyo objetivo fue el acopio, organización y análisis de la información para evaluar el cumplimiento de las reglas de operación, las características, impacto y resultados globales del programa. Asimismo, planear y definir el programa y calendario de acciones a desarrollar en el trabajo de campo.

Segunda fase: trabajo de campo, con el objetivo de verificar a nivel regional y nacional los resultados e impactos del programa; los avances físicos y financieros de las metas alcanzadas, así como el acopio de aquella otra información que se requiera para completar los trabajos de gabinete.

En la primera fase, el objeto de evaluación fueron los resultados globales en cuanto a las acciones realizadas en el PIE, por lo que el momento de la evaluación fue posterior a la acción; y en un segundo momento, el objeto fue la realización del proceso, que fue la ejecución de las acciones que llevaron al resultado esperado.

Por esta razón, el sentido de la evaluación, que se asumió en este proyecto, fue de llevar a actuar para mejorar los resultados o el funcionamiento del PIE, lo que fue conceptualizado como *la función de retroacción*, la cual podía actuar en la realización: era posible obtener mejores resultados si se mejoraban los modos de actuar o empleando métodos más adecuados e instrumentos más eficaces.

La retroacción también alcanzaría a influir en la preparación: la información proporcionada por la evaluación podría llevar a analizar mejor los problemas o a mejorar el plan de operaciones.

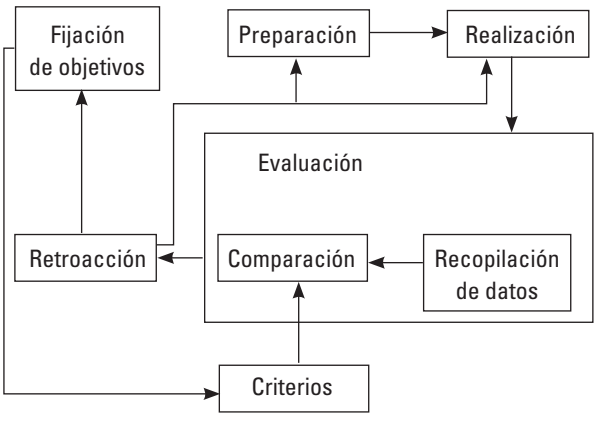
La retroacción lograría repercutir también en los objetivos: la evaluación podría poner de manifiesto que la definición de los objetivos fuera insuficiente o demostraría que los objetivos propuestos eran demasiado ambiciosos, y ello tendría como consecuencia, en el primer caso, el revisar el fondo de los objetivos y, en el segundo, a examinar su forma.

La retroacción se pensó que se expresaría en decisiones de cambios en los niveles político y administrativo. En el nivel político, dichos cambios afectarían la orientación global del PIE, en los términos siguientes:

- A *nivel administrativo,* afectaría sobre todo a la organización de las acciones establecidas en las reglas de operación, en la asignación de recursos, en los métodos y acciones de actualización de docente, en los modos de actuación de los supervisores.
- A nivel pedagógico consistió esencialmente en un reajuste de la acción en función de las reacciones o resultados de los alumnos integrados en la escuela regular y a los atendidos en los servicios de educación especial.

En este proyecto de evaluación, lo político estuvo referido a lo establecido por la política educativa en cuanto a los fines, objetivos y metas del PIE, que aparece como lo dado, como lo que debe ser, alcanzando en esto a la organización y el funcionamiento del programa. Por lo que se determinaron efectuar las dos funciones básicas que generalmente se establecen a la evaluación de programas: una, evaluar los resultados, y la otra, evaluar el proceso. En este sentido fue que lo político abarco lo administrativo, en relación con la organización y el control. Lo pedagógico circunscribió a la práctica de intervención que se propuso para el proceso de integración educativa. Por lo que además de las dos funciones básicas de evaluación, se trató de llevar a cabo un proceso de investigación para la evaluación académica del PIE.

El esquema propuesto fue el siguiente:



La evaluación gravita sobre criterios cuya naturaleza dependerá del objeto de la misma:

- Si se evalúan los resultados, entonces los objetivos del PIE son los criterios.
- Cuando se evalúa el proceso, los criterios son eficiencia, eficacia, costo, beneficio, calidad, distribución equitativa y transparente de los recursos asignados a dicho programa.
- Cuando se trata de comprender cómo funciona el PIE y bajo qué condiciones (el análisis de la situación), los criterios son el proceso y los resultados de la práctica de intervención, a partir de lo que hacen y piensan los protagonistas y los implicados en este tipo de intervención educativa.

En nuestro caso, se decidió construir un *sistema criterial* para el desarrollo del proceso de evaluación, ya que éste se aplicaría de manera general, pero habría que considerar que de acuerdo con el análisis de la situación, se tendría que considerar cierta flexibilidad en la aplicación del mismo, tal vez no tanto para evaluar en términos generales los resultados como el proceso, pero sí de manera particular para el caso de la comprensión de la práctica de intervención.

El análisis situacional se refirió a una práctica curricular en la cual se realizaba un proceso de planeación-programación, o lo que Fernández denomina como "programa-programación", mediante el cual se llevaban a cabo los niveles de concreción del currículo: el currículo nacional; el proyecto educativo de escuela (integradora); el proyecto curricular de la escuela y la programación por asignatura o contenido temático.[8] Proceso en el cual a partir de tener en cuenta las exigencias externas (el currículo normativo, el entrono socio-cultural) y las internas (las condiciones de la

[8] Samuel Fernández Fernández, "Análisis de la efectividad en la implementación de procesos", en: *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental, vol. 17, núm. 2, 1999, p. 360.

escuela, las condiciones del trabajo docente, etcétera), el docente realiza las adaptaciones y las adecuaciones curriculares (el currículo reflexivo).

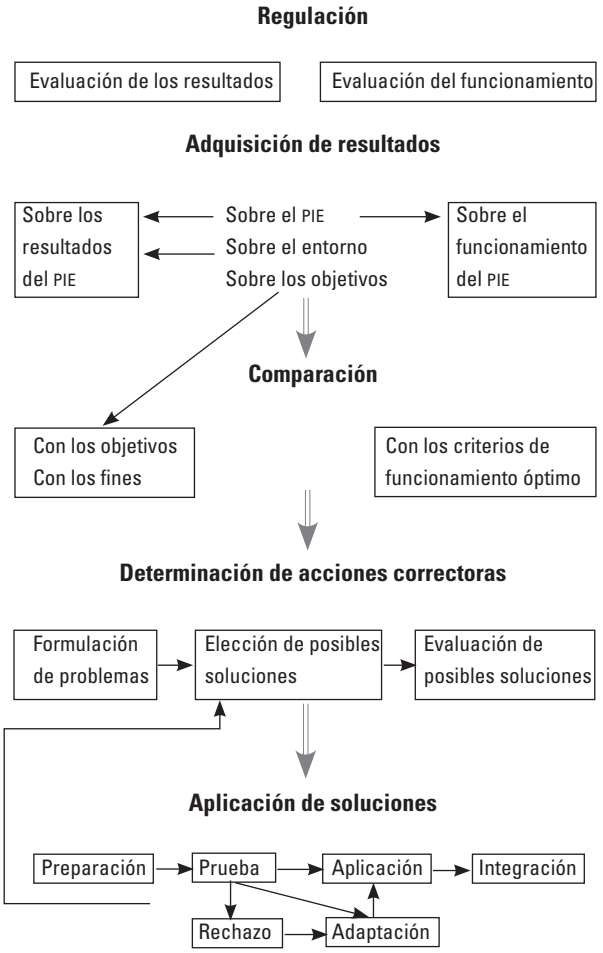
En este proyecto, el haber conceptualizado a la evaluación como un sistema integrado al PIE, dadas las características de sus reglas de operación, posibilitó establecer como el objeto de la evaluación externa, en una primera fase, los resultados globales en cuanto a las acciones realizadas del PIE, y en una segunda fase, la ejecución del proceso para obtener los resultados planeados y en la cual se abarca el análisis del funcionamiento del PIE, en términos de la transformación de la práctica educativa, con base en la propuesta de intervención que se propuso tanto para la escuela regular como para los servicios de educación especial.

La fundamentación a esta perspectiva de la evaluación radica en establecer como una categoría para el análisis del PIE lo que Louis D'Hainaut propone como una categoría de análisis de un sistema educativo: la *regulación*. Para este autor, la regulación "es un proceso que se propone mejorar el funcionamiento y resultados de un sistema educativo: con el acoplamiento de los actos a sus fines y con la armonización de cada parte y funciones del sistema con el conjunto y cada una de las otras partes y funciones."[9]

La regulación pedagógica posibilita el análisis del PIE en correspondencia con las exigencias que se plantea a la evaluación externa, ya que comprende cuatro etapas:

- **Información** sobre el sistema, su entorno y funcionamiento, objetivos y efectos, y coherencia de los objetivos con los fines.
- **Comparación** de los efectos y resultados con los objetivos y propósitos, y del funcionamiento óptimo (eficiencia, coherencia, focalización sobre los objetivos, etcétera).
- **Determinación de acciones correctoras** capaces de mejorar resultados, centrar el sistema en sus fines y armonizar las relaciones entre sus partes.
- **Puesta en práctica** de las soluciones y acciones correctoras indicadas."[10]

En el siguiente esquema se trata de mostrar el proceso de la evaluación, que se propuso realizar al PIE, y se indican las diferencias entre evaluación, retroacción y regulación.



[9] Louis D'Hainaut, *Los sistemas educativos. Su análisis y regulación*, Madrid, Ed. Narcea, 1998, p. 13.

[10] Louis D'Hainaut, *Los sistemas educativos. Su análisis y regulación*, Madrid, Ed. Narcea, 1998, p. 13.

La evaluación constituye las dos primeras etapas de la regulación: la evaluación de los resultados y la realización del proceso.

La retroacción la forman las dos últimas etapas: determinación de las acciones correctoras y su aplicación.

La regulación, en este sentido, podría influir sobre varios aspectos del PIE, en la gestión administrativa para el control del avance de los proyectos. Pero además nos interesó la regulación referente a la concepción del PIE y a su gestión pedagógica (la regulación pedagógica). Sin embargo, se puso especial énfasis en la regulación pedagógica, ya que la información recabada tenía la finalidad de contribuir a formar una opinión para la toma decisiones, que posibilitaría actuar sobre la concepción del PIE y sobre su gestión en relación con los objetivos y los efectos que se esperaban de la educación, y sobre las actividades directamente relacionadas con el desarrollo curricular en el proceso educativo en el cual se llevaba a cabo la integración educativa en la escuela regular y en los servicios de la educación especial.

Esta manera de ubicar a la evaluación permitió ir más allá de la presentación del dato en sí, ya que se esperaba que se realizarán ajustes de los objetivos a las finalidades de la política educativa y su adaptación a eventuales cambios en el entorno, es decir, además de las experiencias controladas, recuperar todas aquellas experiencias desarrolladas por los equipos estatales dentro del marco del PIE que lo enriquecieran. Fue en este sentido que se propuso una mayor atención a la regulación pedagógica y en ésta a las prácticas curriculares de la escuela regular en las que el PIE se proponía intervenir.

Los Programas de la Dirección de Investigación de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en ese entonces compartían la necesidad de contar con una información sistemática acerca de las condiciones y resultados de su desarrollo práctico. Sin embargo, esto sólo era posible si se contaba con un sistema de seguimiento y evaluación de cada programa que operara como el principal referente para propiciar la reflexión y el análisis acerca de los resultados que se iban obteniendo y los mecanismos para adecuar y mejorar su funcionamiento.

Por esta razón, en este caso, la evaluación como un sistema integrado al Programa de Integración Educativa, constituyó la fuente principal de información sobre la situación que guardaba el programa, pues permitiría contar con las evidencias de cómo se estaba dando la realización del proceso en cuanto a las reglas de operación. Consideramos poner especial énfasis en el análisis de la ejecución del proceso a: la cobertura (estados; escuelas regulares y servicios de educación especial y alumnos integrados); la actualización de maestros (capacitación, visitas y reuniones) para el tratamiento de los contenidos, la metodología y estrategias de trabajo y los materiales de apoyo (textos, videos y programas televisivos). Además de centrar la atención en las prácticas curriculares de la escuela regular y los servicios de educación especial en las que el PIE se propuso intervenir para evaluar el desempeño académico de docentes y alumnos.

De acuerdo a Stenhouse (1984), el currículum debiera ser considerado como una tentativa para comunicar principios, orientaciones, contenidos de formación y prácticas educativas, de forma tal que permanezca abierto a la evaluación, a la revisión crítica y a las transformaciones desde el momento mismo que es trasladado efectivamente a la práctica.[11] De esta manera, el problema de la evaluación no se centra exclusivamente en el valor intrínseco de una propuesta de intervención educativa, sino en su desarrollo.

Evaluar un programa en su desarrollo y no solamente en su diseño y resultados, tiene mayores posibilidades de contribuir a crear una cultura de la evaluación, en la que el personal acepta que sea evaluado en sus tareas académicas y, a su vez, participa en la evaluación de los procesos en que está implicado,

[11] Stenhouse, Lawrence, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984, p. 291.

compartiendo enfoques, criterios y procedimientos para conocer los logros y dificultades de una propuesta curricular con base en una información oportuna y confiable. Al mismo tiempo, estimula un mayor compromiso y relación académica entre los principales actores que participan en las distintas acciones del programa, utilizando los resultados de la evaluación en un sentido propositivo (la retroacción) para actuar en el mejoramiento de los programas y de la práctica educativa en la cual se propone intervenir.

Por esta razón, este proyecto buscó promover una evaluación eminentemente participativa, en la que se comprometieran los equipos estatales, los propios maestros y alumnos y los padres de familia de las escuelas integradoras que participaban en el PIE.

3. METODOLOGÍA

En el campo de la evaluación educativa, la metodología a utilizar está en función del objeto que se evalúa. En este proyecto, un objeto de la evaluación son los resultados del PIE que conceptualizamos como *la rendición de cuentas,* y otro fue la evaluación del proceso tanto para *verificar los resultados* como para *mejorar el programa*. Además, nos planteamos que el proceso evaluativo, aparte de las dos funciones anteriores, pudiera generar una comprensión más profunda del objeto o campo específico al que hace referencia una intervención educativa como la que se planteaba en el PIE, por lo que se conceptualizó como la *cobertura con calidad* del programa.

Asumir esta postura de evaluar la *calidad de la cobertura* del PIE, implicaba que no hay ruptura entre el rol del evaluador y el de investigador. Esto tiene como consecuencia que además de los objetivos particulares que orientan el proceso evaluativo en cada una de las fases establecidas, deberíamos de reflexionar y contribuir a clarificar las relaciones entre las necesidades sociales y las soluciones propuestas, entre la teoría que justifica al PIE y el diseño que la formula, entre la lógica que se utiliza para su implementación y el contexto real de la intervención.

Por esta razón, más allá de las funciones básicas de la evaluación, pretendimos que la investigación evaluativa profundizara en la descripción y explicación de los procesos de intervención educativa que se realizaban con el propósito de fortalecer la integración educativa, con la finalidad de promover una transformación a la práctica educativa en la escuela regular y los servicios de la educación especial.

De ahí que en este proyecto, consideramos que la evaluación de programas constituía el ámbito de la investigación social donde se hiciera más patente la superación del debate entre metodología cuantitativa y metodología cualitativa. Las características específicas de los programas y de los procesos que conlleva su diseño, implementación y evaluación, nos obligó a considerar los fenómenos cuantitativos y cualitativos, por lo cual era posible abordar los procesos evaluativos con planteamientos integradores y enfoques multimétodos, dejando la polémica paradigmática en un segundo plano.

En este sentido, consideramos que la evaluación de programas constituyó uno de los ámbitos que más había propiciado la investigación cualitativa, como una metodología indispensable para avanzar en el conocimiento de la realidad social para su transformación o cambio.

La preocupación investigativa del proyecto de evaluación externa del PIE, estaba en que a partir del análisis de los resultados globales de la acción para evaluar los alcances en cuanto a metas y objetivos, y el estudio de la realización del proceso o ejecución del proceso que llevaba al resultado esperado para verificar los resultados y proponer acciones correctivas para el funcionamiento óptimo del PIE.

Por esta razón es que consideramos que tendríamos que recurrir a la metodología cuantitativa y cualitativa en el proceso evaluativo, de acuerdo con el objeto a evaluar, es decir, aunque se puede identificar el predominio de un tipo de metodología para cada fase, lo cual no significaba que sería la única que se utilizaría. @

La integración educativa en escuelas formalmente no integradoras. Estudio de casos

Ismael García Cedillo[1]
Liliana Escalante Aguilar[2]
ismaelgace@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Una de las metas principales de la integración educativa es lograr la atención a la diversidad dentro de un mismo contexto –la escuela regular– y promover la igualdad de oportunidades.[3] Para lograrlo, se precisa entender a la integración como una estrategia para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los niños y niñas.[4]

La integración educativa ha sido llamada también escuela para todos, inclusión, educación inclusiva, inclusión educativa, educación en la diversidad, atención a la diversidad, etc.; pero todas estas denominaciones hacen referencia al proceso educativo con los principios mencionados previamente.[5] Tal multidenominación ha creado polémica entre los teóricos e investigadores, de manera que no ha sido posible unificar los términos. Sin embargo, esta discusión en general no ha desviado la atención del objetivo principal, y se ha luchado por lograr la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular (ER).

[1] Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, ex director del Proyecto Nacional de Integración Educativa.
[2] Egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
[3] García, F., Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva, *Revista Complutense de educación*, 2004.
[4] García, I., I. Escalante, M. C. Escandón, L. G. Fernández, A. Mustri, e I. Puga, Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En Integración educativa. 1996-2002 Informe final, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003a.
[5] Fernández, J., ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?, *Contextos educativos,* pp. 135-145, (2005-2006).

En México, el proceso de integración educativa inició en 1993 con cambios legales y organizativos. Su operación en las escuelas regulares tardó más tiempo en iniciarse, pues no había claridad con respecto a sus propósitos, algunos conceptos tenían una connotación política más que técnica (por ejemplo, la distinción entre la "integración escolar" y la "integración educativa") y no se disponía de las estrategias ni de los recursos para su implementación. El Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, proporcionó a las escuelas regulares lineamientos, estrategias y, luego –gracias al apoyo conjunto entre la Secretaría de Educación Pública y la Agencia Española para la Cooperación Internacional–, actualización, materiales didácticos, asesoría continua, acompañamiento y material teórico para lograr la integración.[6]

En el Proyecto Nacional de Integración Educativa se definió a la integración como: "*a)* la posibilidad de que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños; *b)* la necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas; *c)* la importancia de que el niño o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario".[7]

Como podrá apreciarse, uno de los requisitos para la transformación de una escuela regular en una escuela integradora tiene que ver con el apoyo del personal de educación especial, vía las USAER o equivalentes en educación preescolar y secundaria o, incluso, mediante el

En México, es importante el esfuerzo que se lleva a cabo para transformar las escuelas regulares del nivel básico en escuelas integradoras que atienden educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad. Las evaluaciones del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa muestran un avance lento. Aquí reportamos una investigación con estudiantes de educación primaria inscritos en una escuela que no cuenta con el personal de educación especial, con el objetivo de saber cuáles son las condiciones de los alumnos y las estrategias diseñadas para llevar a cabo la integración.
Palabras clave: integración educativa, educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, escuela integradora.

An effort has been made in Mexico to transform regular basic-level schools into integrative schools which attend students with Special Educative Needs (SEE, or NEE for its abbreviation in Spanish) with or without disability. This paper reports a research on primary-level students who have SEE and are enrolled in a school which is not officially integrative (it doesn't has a special education personnel support), with the aim of knowing about the conditions in which students develop and the integrative strategies implemented by the school.

[6] García, I., *et al.*, Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). En Integración educativa. 1996-2002 Informe final, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003a.

[7] García, I., I. Escalante, M. C. Escandón, L. G. Fernández, A. Mustri, e I. Puga, *La Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.* Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal / Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española, pp. 57-58, 2000.

apoyo de algunos Centros de Atención Múltiple (CAM). Aparte de garantizar el apoyo técnico a las escuelas, con este requisito se buscaba impulsar la educación especial y, al mismo tiempo, evitar que el gobierno federal o los gobiernos estatales contabilizaran como escuelas integradoras aquellas que no contaran con el apoyo de educación especial.

Ha transcurrido casi una década desde que el Proyecto Nacional de Integración Educativa inició sus acciones. En el año 2002 se transformó para convertirse en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), lo que garantizó recursos federales y estatales para su operación.

Los logros del PNIE y luego del PNFEEIE son indiscutibles, así lo muestran las distintas evaluaciones externas realizadas hasta el momento.[8] Fundamentalmente, se relacionan con la claridad conceptual por parte de los profesores tanto de la escuela regular como de los profesionales de educación especial con respecto a las necesidades educativas especiales, el enfoque pedagógico desde el que deberán atenderlas, el aceptar que se requiere de un trabajo conjunto entre ambos profesionales y el reconocimiento de que los padres de familia juegan, a su vez, un papel fundamental. Ha habido también un incremento en el número de escuelas integradoras y de alumnos con necesidades educativa especiales (NEE) que asisten a una ER.[9] Sin embargo, solamente 8% de las escuelas en el país cuentan con servicios de educación especial,[10] y es poco realista esperar que este porcentaje aumente de manera dramática en los próximos años.

Ahora bien, debe tomarse en cuenta para el avance de la integración educativa que va a ser difícil que aumente el personal de educación especial, por lo que consecuentemente será muy complicada la transformación de las escuelas regulares en escuelas integradoras, a menos que el modelo expuesto anteriormente se modifique y se busquen alternativas a la asesoría directa, en la escuela, por parte del personal de educación especial.

MARCO CONCEPTUAL

Diversos autores proporcionan definiciones afines de la integración educativa,[11] de las cuales podemos concluir que es un proceso mediante el cual se unifican alumnos comunes con alumnos que presentan necesidades educativas especiales con un propósito educativo, tomando en cuenta sus características individuales y sus necesidades de aprendizaje, dentro de un ambiente con condiciones lo más cercanas a la normalidad. En este sentido, el concepto de normalidad no se refiere a la estandarización de los alumnos, sino

[8] *Vid*., Escalante, I. y R. Ochoa, *Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa*. UPN, México; Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2004). Informe Final. Reporte Técnico.* Subsecretaría de Educación Básica y Normal; Universidad Pedagógica Nacional (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. UPN; y Méndez, J. M. y F. Mendoza, *Evaluación del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa en San Luis Potosí*. En Romero y García (coord.), *Estudios sobre la educación básica y la educación especial en México*. En Prensa. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2007.

[9] *Cfr*., Escandón, M. C., *La educación especial y la integración educativa en México. Informe para del Seminario Educación Inclusiva en México: Situación Actual y Desafíos para el Futuro.* SEP/Banco Mundial, e I. García,, Reflexiones sobre la situación actual de la integración educativa en México. *Educando para educar*. Revista de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Estatal de San Luis Potosí, 2005.

[10] *Vid*., Escandón, M. C., *La atención de las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad en educación básica. Acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Documento interno de la Directora de Innovación Educativa de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica / SEP, 2007.

[11] Birch, Kauffman y NARC, en: Carvallo, Y., Integración educativa (s/f), *Educación Inicial*. www.educacioninicial.com; SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa*. www.basica.sep.gob.mx; y Carasa, N. (2006). Integración escolar. *La educación en nuestras manos. Nº 32. www.educacionenvalores.org*

a la igualdad de las oportunidades que se les ofrecen para el óptimo desarrollo de sus habilidades y capacidades, que eventualmente les permitan desenvolverse productiva y autónomamente en la sociedad.

Si entendemos la normalidad como una tendencia a la homogeneidad en las características de las niñas y los niños, no será posible la integración de los alumnos con NEE en la ER.[12] Es la diversidad lo que se pretende aceptar y atender, lo cual implica eliminar las barreras para apoyar el despliegue de las habilidades de todos los sujetos.[13]

Escalante afirma que mediante la integración de los niños con NEE al aula regular se propicia una educación que respeta las diferencias del alumnado, sean éstas de cualquier índole.[14] Por lo tanto, la integración implica una atención a la diversidad, ya que reconoce la heterogeneidad de las características y necesidades individuales. Cuando se habla de atención a la diversidad, se habla entonces de inclusión.

Diferencias entre los términos integración e inclusión

No hay coincidencia con respecto al significado de estos términos.[15] La tarea de acordar cuál es el término más apropiado se complica por el hecho de que su significado con frecuencia varía en cada país.

Carasa hace una disertación acerca de este punto y concluye que integración e inclusión no son sinónimos; toma el término "integración" como el más apropiado para referirse a este proceso educativo, ya que es más abarcativo, debido a que considera al sujeto como parte del todo y no solamente lo coloca dentro del todo, como se entendería con el término "inclusión".[16] Pese a esto, García aboga por el uso del término educación inclusiva porque su uso se ha generalizado en los países de América Latina y el Caribe, donde se identifica a la integración con la atención de los alumnos con discapacidad y a la inclusión como la atención a la diversidad.[17]

La educación inclusiva consiste en desarrollar escuelas capaces de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas. En el Foro Mundial sobre Educación que se llevó a cabo en Senegal en el año 2000, la propuesta inclusiva fue reafirmada como el modelo hacia el cual deben encaminarse los sistemas educativos que pretendan alcanzar la calidad y equidad en la formación de todos los individuos de su comunidad.[18]

De acuerdo con Fernández, este modelo pretende hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación.[19] Se caracteriza por la convivencia en igualdad y diversidad. La escuela inclusiva está dirigida a alumnos y alumnas con deficiencias y sin ellas, con y sin dificultades de aprendizaje, de diferentes culturas o niveles socioeconómicos, con diferentes sistemas de valores o distintas religiones, etcétera.

[12] Álvarez, L., B. Campusano, B., *Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular* 1997, www.proyecto-cas.iespana.es; y Meléndez, L. *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual.* Grupo Latinoamericano, 2002.

[13] Soto, R., La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. Revista electrónica *Actualidades investigativas en la educación,* 2003.

[14] Escalante, I., "La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la integración educativa", *Educando para educar*. Revista de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Estatal de San Luis Potosí, 2001.

[15] Barraza, M., Discusión conceptual sobre el término 'integración escolar. *Psicología científica.* 2002, www.psicologiacientifica.com; y Carasa, N., Integración escolar. *La educación en nuestras manos.* 2006, Nº 32. www.educacionenvalores.org

[16] Carasa, N., Integración escolar. *La educación en nuestras manos.* 2006, Nº 32. www.educacionenvalores.org

[17] García, I., *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. Banco Mundial y Universidad Autónoma de San Luis Potosí (en Prensa), 2007b. De hecho a partir de este momento, en el presente texto se utilizarán de manera indistinta los términos *integración educativa* y *educación inclusiva*.

[18] Ortiz. M. y X. Lobato, "Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Papel presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía", Revista electrónica *Fundación paso a paso,* 2001.

[19] Fernández, J., ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos educativos*. pp. 135-145, 2005-2006.

Una escuela es inclusiva en la medida que reproduce un modelo social ideológica y económicamente inclusivo,[20] esto es, que crea igualdad de oportunidades en pro de la diversidad. Para lograr la inclusión, es necesario que las actitudes por parte de la sociedad en general estén cimentadas en valores como tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones particulares.[21] Como bien señala Nacif, la educación sólo será inclusiva si la sociedad también lo es, es decir, si la sociedad favorece la inclusión.[22]

Ainscow ahonda un poco más acerca de la definición de escuela inclusiva y menciona que desde el punto de vista educativo, es aquélla donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes, lo que las lleva a ser, además, eficaces:

> Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas. Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos sino, además, en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades… Las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentado. Estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar.[23]

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

En los años noventa, la educación inclusiva comenzó a tomar fuerza a nivel internacional a partir de dos conferencias: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Atendiendo Necesidades Básicas, que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, en el año de 1990; y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España en 1994.[24]

Desde los años sesenta, en México se han llevado a cabo una serie de acciones orientadas en cierto modo a la integración, por ejemplo, la creación de grupos integrados para apoyar a los niños con dificultades de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas.[25] Posteriormente, se tuvieron algunas experiencias de integración de algunos niños con ceguera y sordera.

En 1997, dio inicio el Proyecto Nacional de Integración Educativa, y tuvo como antecedente la elaboración de un diagnóstico de la situación de la integración.[26] Después de varios años de operación, y gracias al éxito obtenido, se convirtió en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), vigente hasta el momento.

Este programa intenta disminuir la segregación y proporcionar apoyo y orientación a los niños con NEE, de manera que:

[20] Meléndez, L., *La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual,* Grupo Latinoamericano, pp. 41-47, 2002.
[21] Soto, R., "La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad", Revista electrónica *Actualidades Investigativas en la educación,* pp. 1-16, 2003.
[22] Nacif (2003), García, I., *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano,* Banco Mundial y Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2007b, (en Prensa).
[23] Ainscow, M., *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas,* Nancea, pp. 1-2, 2001.
[24] Ortiz. M. y Lobato, X., "Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas". Papel presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Revista electrónica *Fundación paso a paso,* 2001.
[25] García, I. *et al*., *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.* Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal / Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española, 2000.
[26] García, I., I. Escalante, M. C. Escandón, L. G. Fernández, A. Mustri, e I. Toulet, *Proyecto de investigación: Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación* (Ciclos escolares 1995-1996). En *Integración educativa. 1996-2002 Informe final.* SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003b.

- **Aprendan en la misma escuela y aula** que los demás alumnos.
- **Reciban todo el apoyo que requieran** a través de la realización de adecuaciones curriculares.
- **Cuenten con el apoyo y la orientación necesaria por parte de educación especial,** al igual que sus familiares y el maestro de grupo.
- **Reciban una propuesta adecuada por parte de la escuela de educación regular**, que deberá asumir este compromiso de manera conjunta.[27]

Como se ha insistido, las escuelas integradoras en México cuentan con el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) o su equivalente en el nivel preescolar o en secundaria, que actúan dentro de la ER ofreciendo apoyos teóricos y metodológícos para mejorar la calidad de la educación de los niños con NEE, tomando en cuenta sus habilidades y capacidades.[28] Esto implica una atención a la diversidad, ya que reconoce la heterogeneidad de las características y necesidades individuales.

Hoy en día, nuestro país cuenta con escuelas integradoras distribuidas a lo largo del territorio nacional. De acuerdo con el PNFEEIE, el número de escuelas de educación inicial y básica que participan en el programa va en aumento, cubriendo para el 2005, el 75% de la meta establecida para el año 2006. En el ciclo escolar 2004-2005, el total de escuelas registradas que participan en el programa era de 5,750.

En lo que concierne al estado de San Luis Potosí, es una de las entidades que ha participado en el PNIE desde sus inicios, antes de su conversión en Programa Nacional. Para esto se llevaron a cabo estrategias de integración en el estado a partir del año de 1997.[29]

Condiciones para la integración

El proceso de integración educativa requiere de la conjunción de ciertas características. Por ejemplo, Escalante asevera que para lograr la integración educativa la escuela debe ser afín a los principios, finalidades y estrategias de la integración.[30] Lo anterior implica que las acciones llevadas a cabo cotidianamente en la escuela tengan como punto de partida una concepción clara de lo que se quiere lograr con respecto a la integración, para que de esta forma no queden dudas sobre las razones de lo que se realiza, y por qué se realiza. Se concluiría entonces que para lograr la integración educativa es imprescindible llevarla a cabo en una escuela que trabaje de acuerdo con los principios que rigen a la misma, para no perder de vista sus objetivos primordiales. Menciona el mismo autor, además, que para lograr dichos objetivos es necesario contar con un equipo multidisciplinario, de modo que sea posible abarcar todos los aspectos en cuanto a la atención de las necesidades educativas especiales. Así pues, señala que si se ha de hablar de integración, entonces es ineludible pensar en términos de escuela integradora (en contraposición a experiencias individuales de integración).

Por su parte, Carvallo menciona que el proceso debe incluir:

- La particularidad de cada caso para su estudio y tratamiento.
- Con base en lo anterior se determinará cuál es la modalidad de integración más adecuada para el alumno.

[27] SEP, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa,* 2002. www.basica.sep.gob.mx
[28] Álvarez, L., B. Campusano, *Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.* 1997. www.proyecto-cas.iespana.es
[29] García, I., "Reflexiones sobre la situación actual de la integración educativa en México", *Educando para educar*, Revista de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Estatal de San Luis Potosí, 2005.
[30] Escalante, I., La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la integración educativa, *Educando para educar*, Revista de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Estatal de San Luis Potosí, 2001.

- Se llevará a cabo una revisión periódica del ambiente en el que se encuentra el alumno para cambiarlo si es necesario.
- Al inicio se identifican las NEE del alumno y se adecua el material que necesite, así como la adaptación curricular.
- La integración supone una participación efectiva en las tareas escolares.[31]

Para lograr la integración, también es necesaria la participación de las madres y los padres de familia, que comienza con la elección de la escuela que se hará cargo de la educación de sus hijos. En relación con esto, observamos que al llegar el tiempo en que los niños deben acceder a la educación preescolar y/o primaria, los padres de familia se dirigen al centro educativo más cercano, con mejores referencias y que se adapta a sus posibilidades económicas sin considerar muchas veces si cuenta o no con un programa de integración educativa que atienda las posibles NEE de su hijo. Asimismo, la ER, al menos en teoría, admite a todos los niños siempre y cuando cumplan con la edad requerida, sin tomar en cuenta si es un alumno con NEE o no.

Lo anterior ocurre porque, en muchos casos, las necesidades educativas especiales de las alumnas y los alumnos pasan inadvertidas, y se manifiestan una vez que se encuentran estudiando dentro de la ER, ya que es en ese espacio donde se muestran sus habilidades e inhabilidades. Una vez detectado el niño con NEE, la escuela puede ofrecerle a los padres continuar educando a dicho alumno dentro de sus posibilidades, o bien, sugerirle acudir a algún tipo de atención en otro centro para complementar su desarrollo.

Cabe mencionar que, en nuestra experiencia, la mayoría de los padres carece de orientación acerca de la integración educativa y de cuáles son las instituciones integradoras (esta información se proporciona en los departamentos de educación especial estatales o en los centros de Información para la Integración Educativa). Es por esto que, a pesar de la existencia de las escuelas formalmente integradoras, no todos los niños con Necesidades Educativas Especiales acuden a ellas.

Frente a este panorama, se realizó un estudio de casos, con el propósito de conocer si es posible conseguir la integración de los alumnos con NEE en una escuela formalmente no integradora, y cuál es la situación a la que se enfrentan los alumnos, sus familias y la misma ER al tratar de lograr la integración sin contar con los apoyos de una institución integradora.

Metodología

Objetivo general de la investigación: la presente investigación tiene como finalidad primordial conocer, a través de un estudio de casos, las características principales del proceso de integración de los niños con NEE en una ER formalmente no integradora. Tales características son: las principales ventajas y/o beneficios obtenidos, el tipo de apoyo que reciben las alumnas y alumnos y las principales dificultades a las que se enfrentan éstos al estudiar en una institución educativa regular.

Tipo de estudio: estudio de casos.

Muestra: se trabajó con cuatro niños y sus madres. Ellos son alumnos de una escuela primaria pública ubicada en la ciudad de San Luis Potosí. Un hecho digno de consideración es que los cuatro niños estaban cursando sus estudios en una escuela integradora y se cambiaron a la escuela formalmente no integradora.

Se proporcionan a continuación algunos datos generales de los niños:

- **Juanita**, de 10 años, presenta debilidad visual manifestada desde los ocho meses. Cursa el 5º grado.

[31] Carvallo, Y., "Integración educativa". *Educación Inicial* (s/f), www.educacioninicial.com

- **Marco** de siete años, hipoacusia bilateral detectada a los dos años. Cursa el 2º grado.
- **Emmanuel** de ocho años, se le diagnosticó parálisis cerebral a los cuatro años de edad. Cursa el 2º grado.
- **Miguel** de nueve años, microcefalia diagnosticada desde el 1º año. Cursa el 4º grado.

Instrumentos: entrevistas semiestructuradas aplicadas a los niños y a sus mamás.

Resultados: Los principales resultados obtenidos relacionados con la escuela fueron:

- El trato hacia los niños con NEE en la ER por parte del personal docente es indistinto al que ofrecen a los demás alumnas y alumnos. *"No tuvo ningún problema para que la aceptaran."* Mamá de Juanita. "*En la escuela en la que estuvo antes, la maestra de grupo tenía rechazo hacia él… en ésta no hubo rechazo, lo que nos pidieron fue estar muy al pendiente de lo que necesitara el niño o la maestra… para que la realización del niño sea más completa…"*. Mamá de Emmanuel.
- Una de las estrategias que utiliza esta ER para el apoyo a los niños con NEE consiste en canalizarlos a regularización por las tardes, en un grupo que cuenta con maestras de apoyo y atención psicológica. "*Desde que entró me dijeron las maestras que lo veían diferente, que lo llevara a un grupo de regularización…"*. Mamá de Miguel. No hay comunicación entre la escuela y el equipo de apoyo.
- La ER en la que se trabajó no cuenta con apoyo o intervención para los problemas de lenguaje de los niños con NEE, a pesar de ser una característica de la mayoría de los niños entrevistados.
- Aunque la maestra de grupo está dispuesta a proporcionar ayuda y resolver dudas, advierte que no puede ofrecer una atención más personalizada a los niños con NEE debido al elevado número de alumnos en su grupo.

Con respecto a los niños entrevistados, se encontró que:

- La mayoría de los niños entrevistados refieren no terminar el trabajo en clase o las tareas, lo que indica que no se toma en cuenta su ritmo de aprendizaje y de trabajo. "*A veces ando buscando en todas las libretas las tareas que me faltan y ya no me falta nada, y luego sí me falta, porque no busco bien*". Juanita.
- Algunos rasgos de conservadurismo de la escuela asoman en las respuestas de los alumnos: en clase les dejan mucha tarea y realizan dictados, ambas acciones con valor pedagógico dudoso.
- Todos los alumnos entrevistados piden ayuda en casa para realizar la tarea escolar. *"Me ayuda mi hermano porque mi mamá está en la tienda…"*. Marco.
- Algunas de las características más positivas de la escuela son: *a)* Los niños presentan buenas relaciones sociales con la maestra y con sus compañeros del salón de clases; *b)* Los alumnos con NEE no han recursado algún año hasta la fecha; *c)* Los alumnos no creen que haya necesidad de realizar cambios en la escuela, pero sí algunas cuestiones en relación con la forma de trabajo del profesor. "*Me gustaría que nos dijera 'Acaben su tarea como ustedes puedan' o que me ayude… 'si yo le pregunto a qué se refiere una palabra, ella me pueda decir'"*. Juanita; *d)* A todos los niños entrevistados les gusta su escuela y salón actuales; *e)* Todos los niños entrevistados dicen pedir ayuda a la maestra y/o a sus compañeros al tener dudas con respecto al trabajo a realizar. "*(la maestra) Me ayuda*

mucho, nomás que a veces… quiero que me ayude un poco en los dictados, es que me quedo atrás". Miguel.

Un punto importante en esta investigación fue conocer la situación de las familias de los niños entrevistados. Para eso, las entrevistas con las madres muestran lo siguiente:

- Todas las madres entrevistadas están satisfechas al ver a sus hijos en esta ER.
- Las madres entrevistadas tienen buenas expectativas para sus hijos, a pesar de conocer sus limitaciones. *"Él hace su vida normal, nomás trayendo sus aparatos en condiciones y con pilas, no hay ningún problema".* Mamá de Marco. *"Yo como mamá pues casi sueño con verlo de doctor. Con el empeño que ha puesto casi yo pienso que sería una realidad".* Mamá de Emmanuel.
- Las madres de estos niños atribuyen que sus hijos no terminen el trabajo en clase o las tareas a apatía, falta de motivación o flojera, no a la falta de capacidad o a limitaciones sensoriales o cognitivas. "*Yo digo que es cuestión de que no le gusta trabajar, o sea, de saber sí sabe".* Mamá de Juanita. "*…se pone triste y dice 'no puedo' y yo le digo ' sí puedes y lo vas a lograr' entonces ya se motiva y lo vuelve a intentar".* Mamá de Marco.
- Además de la regularización ofrecida por parte de una institución particular, las madres han buscado más apoyo como es: terapia de lenguaje, atención psicológica, rehabilitación (CRIT, CREE), escuela especial (Maravillas). "*…por parte del DIF lo mandaron al internado Rafael Nieto, a terapias con psicólogas, maestras y terapias físicas también".* Mamá de Miguel. "*A los dos años y medio lo llevé a una psicóloga porque era muy inquieto… ella me dijo que sí tenía pérdida auditiva. Después de adaptarle sus aparatos, lo llevaba con una terapista de lenguaje cada 15 días".* Mamá de Marco.
- La orientación que han recibido hasta ahora para el manejo de sus hijos consiste en tratar a sus hijos sin distinción. "… *que tengo que tratarlo como a un niño normal, no sobreprotegerlo, hay que enseñarlo a valerse por sí mismo. Es difícil pero creo que poco a poco lo va uno logrando".* Mamá de Emmanuel. "*Me han dicho que no tienen distinción, se van a tratar como cualquier niño, no se van a ver como especiales. Y en la casa también, todos iguales, nada de distinciones".* Mamá de Marco.
- Las principales dificultades a las que enfrentan las madres de estos niños con NEE son: insuficiencia económica, falta de orientación para el manejo de sus hijos y falta de comunicación entre padres de familia y con el personal de la escuela. "*En la escuela no lo dejan a entrar a uno si la maestra no lo manda llamar".* Mamá de Juanita. "*…tuvimos problemas económicos, para el medicamento y sin trabajo es muy difícil… esto nos ha afectado mucho, antes éramos más tolerantes con nuestros hijos, ahora andamos muy irritables".* Mamá de Miguel.
- Algunas de las madres consideran necesario motivar más a los hijos, así como verlos integrados en actividades recreativas en la escuela. *"Yo digo que aquí (*en el grupo de regularización) *ella se siente mejor porque saca puras palomitas y en la escuela no".* Mamá de Juanita.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de no contar con los elementos de una escuela formalmente integradora, la escuela regular que participó en el estudio abre el camino hacia la integración educativa al aceptar niños con NEE y tratarlos en condiciones de igualdad, ofreciendo un ambiente social aparentemente favorable para su de-

sarrollo. De acuerdo con esto, fomenta el principio de normalización, ya que se pretende que "…cada persona debe tenga la posibilidad de: *a)* llevar un ritmo normal de vida, *b)* tener experiencias normales de desarrollo en las etapas de su vida, *c)* vivir en un mundo normal y estable, *d)* pretender una serie de aspiraciones y deseos e) tener la misma capacidad que los demás a la hora de tomar decisiones."[32] Dicho ambiente permite que el niño con NEE establezca lazos afectivos, sintiéndose con las mismas oportunidades y derechos que los demás.

Por otro lado, la igualdad puede ser también un factor que obstaculice la integración, en cuanto a que el concepto de normalidad en las escuelas formalmente no integradoras se sigue entendiendo como una tendencia a la homogeneidad, ya que no se promueve el desarrollo de las habilidades de cada alumno. Esto no ha permitido un mayor avance en el desempeño académico de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para lograr los objetivos de la integración, es necesario comprender que dentro de la igualdad de oportunidades se tiene una diversidad de características y de necesidades educativas, por lo que es preciso realizar las adecuaciones curriculares pertinentes para de esta manera alcanzar la equidad. Como lo menciona Fernández: "…es necesario pasar de un currículo estándar y fragmentado en materias a un currículo diversificado, multicultural, interdisciplinar y funcional… Si sabemos que cada uno aprende de forma diferente, tendremos que diversificar el currículum. Diversificar es adaptar, adecuar la enseñanza a los intereses del alumno."[33]

En México, la escuela regular formalmente no integradora que quiere tener experiencias de integración, debe buscar los medios a su alcance para ofrecer a sus alumnos con NEE la oportunidad de aprender en sus aulas. Ainscow presenta una serie de estrategias que pueden ayudar a los centros a atender la diversidad de su alumnado, buscando los recursos y apoyos necesarios.[34] Sin embargo, también señala que cada centro tiene que buscar y desarrollar sus propias soluciones ante las características de su realidad educativa. En el caso estudiado, la escuela opta por la regularización académica de los alumnos con necesidades educativas especiales en grupos pequeños, ajenos a la institución, como método para ofrecer una atención más personalizada. Al mismo tiempo, con esto reduce su responsabilidad hacia estos alumnos.

Los resultados de esta estrategia aparentemente son satisfactorios tanto para las maestras como para los alumnos y sus madres. No obstante, la mayoría de las madres de estos niños prefiere buscar, además de este apoyo, ayuda de diferente índole por parte de otras instituciones, ayuda consistente en terapia psicológica, de lenguaje, rehabilitación o educación especial, para asegurarse de que sus hijos se desenvuelvan mejor en diversas áreas y tengan un desarrollo más completo.

Desafortunadamente, al buscar estos apoyos se enfrentan a dificultades como: gastos que afectan a la economía familiar, inversión de gran cantidad de tiempo, necesidad de orientación acerca del modo en que deben tratar a sus hijos y la forma más adecuada de ayudarles. Asimismo, estos esfuerzos se ven erosionados por la falta de comunicación entre estas instancias y la escuela regular.

La ER formalmente no integradora no proporciona orientación a los padres con NEE acerca del manejo que deben tener con sus hijos, a excepción de algunas recomendaciones de tipo académico, por lo que las madres de los niños manifiestan la necesidad de obtener información más relacionada con su cotidianidad en casa. La orientación que han recibido

[32] Porras, 1999, en: García, F., "Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva". *Revista Complutense de educación.*, p. 7, 2004.

[33] Fernández, J., ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos educativos*, p. 7, 2005-2006.

[34] Ainscow, 1999, en: Arnaiz, P., *Educar en y para la diversidad,* Facultad de Educación, Universidad de Murcia, s/f.

ha sido proporcionada por personal de instituciones ajenas a la escuela regular.

La mayoría de los autores coincide en que la participación de los padres de familia en el proceso de la educación de sus hijos es primordial.[35] Para estar más cerca de la meta de la integración, porque es fundamental para fortalecer la comunicación, el trabajo cooperativo y el conocimiento de las necesidades del alumno.

La presente experiencia nos enseña los claroscuros que se presentan cuando una escuela sin apoyo del personal de educación especial, sin una capacitación sistemática y permanente, y sin información de primera mano, busca integrar alumnos con necesidades educativas especiales. Es cierto que puede apoyar mucho el desarrollo integral de sus alumnos con y sin necesidades educativas especiales; pero también es cierto que muchos de los asuntos pendientes los deja a las madres y padres de los niños para su resolución y evade hasta cierto punto su responsabilidad por el aprendizaje, al sugerir una atención complementaria en forma de regularización. A favor tendría que reconocerse que el personal desarrolla la sensibilidad para aceptar a los alumnos sin importar sus condiciones ni necesidades y les proporciona un ambiente de estudio apropiado que enfrentarían si acudieran a un Centro de Atención Múltiple.

Los profesores de esta escuela deben saber que: *a)* es prioritario conseguir cursos de capacitación, especialmente orientados a la realización de adecuaciones curriculares y para poner en práctica estrategias de trabajo novedosas, más interesantes y más apropiadas para los alumnos (por ejemplo, para evitar recargarse en el dictado y las tareas excesivas); *b)* conocer las necesidades educativas especiales de sus alumnos podría permitirles adecuar el ambiente de aula, su organización, tal vez algunos contenidos y la forma de evaluarlos; *c)* alcanzar el estatus de escuelas integradoras, necesitan establecer relaciones de colaboración y apoyo con padres de familia; *d)* los esfuerzos de los profesores y administradores de esta escuela son muy meritorios, pues han logrado que los alumnos integrados disfruten su estancia. Probablemente si propician el trabajo cooperativo entre los alumnos obtengan mejores resultados; *e)* las maestras y maestros de esta escuela y sus autoridades pueden poner en práctica lo que ha demostrado ser una de las claves de la integración educativa: la realización de reuniones de consejo técnico orientadas a examinar, analizar, estudiar y resolver los problemas académicos que se presentan a cualquiera de las niñas y los niños de la escuela; *f)* una fuente de información muy importante para estas maestras y maestros de la escuela lo constituyen los Centros de Información para la Integración Educativa. También pueden acercarse a sus compañeros de los Centros de Atención Múltiple, con la certeza que encontrarán a un personal muy dispuesto a colaborar con ellos. Asimismo, en el plano individual pueden acudir a la *internet* y a los foros y *blogs* para ponerse en contacto directo con especialistas de todo el mundo.

Ojalá las maestras y maestros de escuelas no integradoras reflexionen acerca del trabajo realizado por sus compañeros y decidan hacer algo por su propia cuenta. Decenas de niñas y niños literalmente cambiarán su destino gracias a estos esfuerzos. @

[35] Por ejemplo: Toledo, M., *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Editorial Santillana, España, 1981; Molina, A., "Escuela para ¿todos? Una mirada a los procesos de integración educativa, *Ararú*" Nº 35. http://www.pasoapaso.com.ve; 2001; y Castillo, M., *La integración educativa: más allá del salón de clases*. Universidad del Valle de México, (s/f). www.calidadeducativa.org

La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela

Julio Rafael Ochoa Franco

Gómez-Palacios Margarita, *La educción especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*, México, 2004, FCE 535 pp.

La autora considera que su libro es una obra de consulta indispensable para proporcionar una visión panorámica de cada una de las discapacidades y dificultades que enfrentan los niños con necesidades educativas especiales, a padres, maestros y autoridades responsables de la educación, la salud y el desarrollo social de estos niños, cuando se pretende mejorar su situación social. Expone uno de los principales retos de la educación especial: lograr la integración de los pequeños con discapacidad mediante programas individualizados que permitan atenderlos mejor, según su afección, condición o discapacidad específica.

Con base en el concepto de normalización, es decir, en la oportunidad de llevar una vida lo más normal posible, la autora insiste en la necesidad de aceptar las diferencias en los ámbitos familiar, escolar y social en todas sus manifestaciones, así como en la atención especial a discapacitados

y la aplicación justa y equitativa de sus derechos. La conjunción de estos actos conlleva necesariamente una disminución de los prejuicios sociales, hecho imprescindible cuando se habla de una integración verdadera a las formas de vida cotidiana.

La obra se divide en tres partes: la primera trata sobre la integración en la diversidad como una estrategia que posibilite el máximo desarrollo de las personas; la segunda examina el retraso mental, el Síndrome de Down, el autismo, los diversos trastornos orgánicos discapacitantes, así como los procesos visual y auditivo, y describe los adelantos actuales en los programas de integración; la tercera parte analiza la comunicación y el lenguaje y concluye con un capítulo sobre la integración y sus retos.

La autora pone especial énfasis en la necesidad de realizar cambios sustanciales en el modelo educativo como un primer paso para alcanzar una enseñanza diferenciada, y muestra en qué consiste la diversidad y, a través de la toma de conciencia de conductas, da a conocer estilos de aprendizaje, rasgos de carácter, rapidez de comprensión, gustos y motivaciones singulares, con el propósito de estrechar la colaboración entre padres de familia y educadores para desarrollar al máximo el potencial de los alumnos con necesidades educativas especiales. @

Los docentes y la atención a las Necesidades Educativas Especiales: deuda o reto en constante superación

Karla Osorio
Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán"
karlaosoriohn@yahoo.com

Desde la perspectiva de los especialistas en el área de la pedagogía especial, uno de los mayores retos en el proceso de atención de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de ambientes escolares regulares, es lograr la participación decidida y comprometida de los docentes, quienes, en la mayoría de los casos, colaboran inicialmente con inseguridad y pocas expectativas alrededor de los logros esperados para cada uno de los niños y niñas con NEE. Esta respuesta ante la diversidad cambia una vez que el docente tiene la posibilidad de involucrarse en experiencias concretas, desde las cuales obtiene la posibilidad de aportar y conocer, lo que le permite convertir sus dudas e inseguridades iniciales en actitudes[1] más abiertas y tolerantes ante las diferencias entre el estudiantado, no sólo aquellas evidentes y tipificadas como patológicas, sino ante la diversidad en los estilos de aprendizaje de sus alumnos sin necesidades educativas evidentes.

Las aseveraciones anteriores son fruto de la experiencia obtenida por un equipo de especialistas en rehabilitación y maestros de educación especial, que durante casi dos décadas han acompañado a estudiantes con dificultades neurológicas severas integrados dentro de ambientes regulares en el sistema educativo público y privado de Honduras.

En este intento por comprender la participación y el compromiso de los docentes regulares en la atención a los educandos con NEE –a la luz de una experiencia de más de 15 años de integración de estudiantes con retos físicos severos–, se iniciará con una breve descripción

[1] Existe una diversidad de posturas en torno a la definición de actitud, adoptamos ésta por ser consecuente con la experiencia educativa obtenida con los docentes Cantero, León y Barriga, 1998:118, citados por Diaz Pareja, E. M., 2002.

del programa en el cual nació la experiencia, para posteriormente describir el proceso de atención vivido por estos estudiantes desde su educación preescolar hasta completar su educación básica. Junto a esta descripción se presentará un análisis de estos hechos desde las teorías y posturas actuales en materia de atención a la diversidad, de manera que sea posible realizar una interpretación de la participación de los docentes en este proceso.

Finalmente se emiten algunas conclusiones que permitan no sólo comprender los hechos descritos, sino también exponer algunas ideas en torno a las necesidades en la formación inicial y continua de los docentes que posibiliten el desarrollo de un proceso educativo más equitativo, más tolerante, más dispuesto a respetar las necesidades de todos y todas.

Es importante hacer notar que a lo largo de esta reflexión se utilizan los términos Integración Educativa, Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, de acuerdo con el contexto temporal específico al que la experiencia hace referencia, en la claridad de que, aunque son procesos enmarcados en la atención de las necesidades educativas de "todos y todas", reflejan momentos históricos y paradigmáticos distintos y no un mero cambio terminológico, sino el avance en un camino en el cual cada uno de estos procesos se presentó el caso de Integración Educativa como la solución a las necesidades planteadas en un momento socio-histórico particular, que fue la base sobre la cual se planteó la "Escuela Inclusiva" que actualmente nos permite proponer la importancia de la educación en y para la diversidad.[2]

NACE UNA ESPERANZA

La educación especial se inicia en Honduras alrededor de 1938 cuando se funda en la capital la primera escuela de educación especial con el apoyo del Club Rotario, la misma orientó sus servicios a la atención de personas sordas, posteriormente, esta iniciativa fue apoyada por el

El presente artículo presenta un análisis de las experiencias obtenidas por un equipo de trabajo a lo largo de más de 15 años de trabajo con niños que tienen necesidades educativas especiales y con discapacidad. Un análisis que se hace desde aspectos, teorías y posturas actuales en materia de atención a la diversidad, todo ello en relación con los docentes que participan en este proceso y las actitudes que asumen ante tal problemática.
Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, docentes, integración educativa, inclusión educativa, diversidad.

This paper presents an analysis of the work experiences gained by a team of colleagues throughout more than 15 years with children who have special educative needs and disability. This is made from present-day theories and approaches for attending diversity in schools; all this in relation with teachers who participate in this process and the attitudes they have in the face of such situation.

[2] Uno de los trabajos más completos para comprender los enfoques que se abordaron en cada uno de estos procesos es "De la integración a la inclusividad: la atención a la diversidad, pilar básico de la escuela del siglo xxi, de Luís Ángel Aguilar Montero, Editorial Espacio.

gobierno a través de la Junta Nacional de Bienestar Social. En 1981 el Ministerio de Educación Pública crea un programa de educación especial, que pasaría después a formar la sección de educación especial, con la finalidad de apoyar los esfuerzos en la materia que tanto a nivel público como privado se desarrollaban en ese momento en el país.

En este contexto, en 1987 se crea el Programa de Rehabilitación de Parálisis Cerebral (PREPACE),[3] con la misión de ofrecer servicios de rehabilitación a niños y niñas con parálisis cerebral. El programa nace por iniciativa de un grupo de padres de familia, quienes conforman inicialmente una junta directiva que

administra los servicios ofrecidos por la institución en las áreas de terapia física, de lenguaje, ocupacional y una pequeña área de servicios pedagógicos, la que habría de convertirse posteriormente en un preescolar para los nueve niños y niñas fundadores del programa. Para 1989, algunos de los niños atendidos en el programa demostraron un nivel de aprendizaje muy satisfactorio, lo que estimuló a los padres a buscar opciones de formación en el sistema regular, sembrando con esto la semilla de lo que pasaría a ser el programa de Integración Educativa dentro de PREPACE.

Los niños y niñas fueron integrados inicialmente en una sola escuela pública cercana al programa, de manera tal que podían ser trasladados fácilmente al mismo para recibir sus terapias, sobre todo, en el día de la semana definido por los maestros de esta escuela para participar en la clase de educación física. Para 1992, debido a la demanda, PREPACE amplía su programa de integración, esta vez intentando responder al principio de Normalidad como: "Sinónimo de calidad de vida, ligado al derecho de igualdad de oportunidades, entendiendo que lo *normal* no es lo estadístico, lo establecido, lo que sucede con más frecuencia, sino tener derecho a la diferencia sin ser excluido ni frustrado."[4]

Desde esta perspectiva, el equipo técnico-pedagógico del programa integrado por terapeutas, administradores, educadores especiales y padres de familia, opta por la integración en las escuelas de las comunidades de cada uno de los niños y niñas, posibilitando la integración familiar al centro educativo, así como la conformación de grupos de amigos alrededor de cada niño en sus barrios y colonias.

Esta decisión dio inicio a la cruzada que años después ha permitido el ingreso de tres de estos niños a la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, una a la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, y ha permitido a más de 10 niños y niñas culminar su formación básica en centros educativos privados y públicos de Tegucigalpa.

REFLEXIONES EN TORNO A LAS ACTITUDES DE LOS DOCENTES ANTE LA DIVERSIDAD

Entre la legislación existente en Honduras en materia de respeto a los derechos de las personas con capacidades diferentes, y específicamente en el área educa-

[3] Actualmente el programa atiende 276 niños, niñas y jóvenes, ampliando sus servicios a otro de tipo de necesidades educativas y acompaña el proceso de integración educativa de niños, niñas y jóvenes en más de 20 centros educativos de Tegucigalpa.

[4] Políticas Nacionales de Educación Especial 1991; emitidas por acuerdo N° 1662-EP-91.

tiva, se cuenta desde 1991 con las Políticas Nacionales de Educación Especial, entre las cuales se señalan como tales: **1.** orientar el diseño curricular de la educación formal y no formal en los sectores públicos y privados bajo el principio de normalización en todos los niveles; **2.** formar y capacitar el recurso humano necesario para la educación integral de las personas con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema educativo; **3.** reorientar el sistema de evaluación y promoción de la educación, a fin de hacerla funcional en el contexto de la educación para todos.

A pesar de contar con políticas puntuales en cuanto a los aspectos medulares de la educación formal, la aceptación de niños y niñas con retos educativos evidentes en las escuelas regulares aún hoy es una hazaña a realizar; expresiones como: "no tenemos personal para atender este *tipo* de niños", "no contamos con aula recurso",[5] "no tenemos condiciones físicas para recibirlos", se convierten en la respuesta inicial de muchos directores y directoras de escuelas publicas y privadas al solicitar la matrícula en sus instituciones educativas.

En el caso de los niños y niñas de PREPACE, sus retos físicos originaban en los administradores temores en cuanto a las posibilidades de alcanzar algún nivel de independencia y de lograr la aceptación de la población estudiantil en general. Pero incluso con las dificultades presentadas por algunos administradores, se logró la aceptación de los niños en preescolares y escuelas primarias públicas y privadas de distintos sectores de la capital, bajo el compromiso de capacitar a los docentes y acompañarlos permanentemente en su proceso de atención del niño(a) integrado en su centro educativo.

Uno de las primeros aprendizajes obtenidos para el equipo de integración, fue la gran influencia que ejerce el director (a) sobre las percepciones de los docentes acerca de las necesidades educativas especiales, lo que llevó a proponer jornadas de capacitación específicas para los mismos, en las cuales, además de invertir muchos esfuerzos en actividades de sensibilización, se les formaba e informaba en cuanto a las tendencias y legislación vigente en esta materia.

En las capacitaciones iniciales a los docentes, se incluyó también un componente de sensibilización y se enfatizó en las propuestas técnicas en torno a la diversificación de los métodos y estrategias de aprendizaje, así como en la flexibilización y adecuación del proceso de evaluación; es importante señalar que para la realización de estas capacitaciones se contaba en promedio con dos días, en jornadas de medio tiempo para cada escuela y jardín de infantes, por lo que –como es evidente– los temas se abordaban de manera bastante superficial, intentando ofrecer a los docentes la mayor posibilidad de herramientas para su trabajo con los niños.

Uno de los aspectos fundamentales en cuanto al trabajo con los docentes, fue el abordaje de sus actitudes hacia la diversidad, la cuales variaban desde la desconfianza hasta una caridad poco saludable para el proceso. Autores como M. Díaz Pareja[6] sostienen que dentro de los factores concluyentes del éxito en la atención a la diversidad, la actitud favorable de las personas involucradas es uno de los más importantes; pero ¿qué podemos entender por actitud favorable?, ¿a qué se hace referencia específicamente con esta expresión?, una definición de diccionario expone que la actitud es una "disposición de animo manifestada exteriormente…",[7] León y Barriga, citados por Díaz Pareja, señalan que:

[5] Las aulas "recurso" fueron una estrategia propuesta e implementada por la Secretaría de Educación a través de la sección de Educación Especial para favorecer la atención de niños con problemas de aprendizaje en las escuelas regulares desde inicios de la década de los 80 hasta mediados de la década de los 90, aproximadamente, algunas escuelas públicas aún sostienen este servicio.

[6] Díaz Pareja. E. M., "El factor actitudinal en la atención a la diversidad", *Revista Currículum y formación del profesorado* 6 (1-2) 2004.

[7] *Diccionario Enciclopédico Universal*, 2004.

> Por lo general la actitud es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos.[8]

Específicamente, en cuanto a las actitudes de los docentes ante la diversidad, Gimeno Sacristán[9] sostiene que en el mundo de significados de la diversidad, toda acción pedagógica tiene un sentido, unas razones que las orientan y que, en la mayoría de los casos, no son explícitas. Estas prácticas tienen también tras de sí un "alguien" que las *ha querido* hacer, lo que a sus vez remite a ciertos principios axiológicos que asume este "alguien" y que tampoco son siempre manifiestos.

Las actitudes de los docentes en la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales y específicamente con daño neurológico, eran inicialmente de dudas con respecto a si lograrían los objetivos de aprendizaje, sobre todo, sus inquietudes giraban en torno al proceso de evaluación y con éste la promoción de dichos estudiantes; aun cuando el discurso de los profesores en ese entonces giraba en torno a las ideas del protagonismo infantil y de la adecuación de todos los elementos del currículo a las necesidades del alumno, en la práctica sus aprensiones por "cumplir el programa" y responder a una evaluación cuantitativa y terminal representaban las mayores limitantes a superar.

En relación con el proceso de evaluación, uno de los mayores logros fue el hacer ver a los docentes que existen diversas formas de evaluar y que también es posible adecuar las pruebas escritas o los famosos exámenes a las necesidades de los estudiantes. Puesto que la mayoría de los niños integrados no podían escribir debido al daño físico, se les llevó en primer lugar a la realización de pruebas orales, hasta la implementación de nuevos ítems que permitieran al niño contestar con señales o utilizando tableros de comunicación.

Una de las experiencias más significativas en este aspecto, se desarrolló en torno a la evaluación de las clases de matemáticas, después de las incertidumbres iniciales de los especialistas en esta área –y sus expresiones de incredulidad ante los posibles logros de los niños en su materia–, fue posible superar estas actitudes después de trabajar directamente con los estudiantes y de permitirse y permitirles establecer formas alternativas de aprendizaje y de evaluación, con las cuales se obtuvo éxito en la mayoría de los casos.

Estas experiencias permitieron al equipo de PREPACE aprender algunas lecciones en torno a las actitudes de los docentes en relación con la atención a las NEE:

- En primer lugar que las mismas no nacen solamente de los prejuicios y los estereotipos que la sociedad –en la cual están inmersos– manifiesta ante la diferencia, están mediatizadas por su formación, desde la cual aprendieron que existe un grupo homogéneo para el cual ellos debían proponer unas estrategias únicas de aprendizaje y de evaluación.
- En segundo lugar y más importante aún, que estas actitudes pueden ser modificadas al involucrar al docente en experiencias concretas de atención, ofreciéndole los apoyos necesarios; pero sobre todo escuchando su punto de vista y haciéndole parte de todas las decisiones a tomar.
- Un tercer aspecto muy significativo y que actualmente se utiliza en las capacitaciones que

[8] Existe una diversidad de posturas en torno a la definición de actitud, adoptamos ésta por ser consecuente con la experiencia educativa obtenida con los docentes Cantero, León y Barriga, 1998.118, citados por Díaz Pareja, E. M., 2002.

[9] Gimeno Sacristán, *La construcción del discurso acerca de la diversidad y su prácticas, en atención la diversidad*, 2002.

ofrece el programa a los docentes de las escuelas con las cuales trabaja, es que es mucho más efectiva la formación de docente a docente, es decir, dar la oportunidad a maestros que han desarrollado estos procesos de compartir sus experiencia con otros docentes.

- Y una última lección es que algunas de las actitudes negativas de los docentes ante las Necesidades Educativas Especiales surgen de la forma en que éstas son abordadas por los especialistas en el área; si el proceso es presentado ante los docentes desde enfoques clínicos altamente tecnificados, difícilmente las aceptaran como parte inherente de los centros educativos; por el contrario, seguirán considerándolas como situaciones que requieren espacios específicos de atención como los centros de rehabilitación o los hospitales.

Estas reflexiones en torno a las actitudes de los docentes exigen también la comprensión de los pensamientos de los docentes en torno a la diversidad, puesto que las actitudes señaladas originalmente devienen a su vez de los conocimientos y las formas que éstos tienen de percibir la diferencia.

EL DOCENTE ANTE LA DIVERSIDAD

El discurso actual en cuanto a las competencias de un docente no puede ser más elocuente, del mismo se demanda que sea: comprometido, creativo, reflexivo, dinámico, crítico, capaz de trabajar en equipo, mediador del aprendizaje de sus alumnos, etc. Si se piensa detenidamente en la labor del docente en el aula y, más aún, si se ha tenido la experiencia como tal, se admitirá que todas las características enlistadas, y otras más, se convierten en herramientas poderosas para enfrentar la práctica diaria en los salones de clase. ¿Pero cómo demandar del docente el uso de unas herramientas que su formación no le ha brindado?

Antes de iniciar a describir los requerimientos para el docente dentro de una escuela abierta a la diversidad, es necesario examinar el tipo de formación que reciben y preguntarse si la misma potencia la capacidad de reflexión, de crítica, de auto evaluación, de trabajo en equipo y más aún de creación. Es claro que la mayoría de los aprendizajes se adquieren en el campo y que sólo la experiencia permitirá a un docente alcanzar muchas de las competencias anteriormente mencionadas; pero es claro también que desde su formación deben sembrarse las semillas que le permitan valorar estas competencias como deseables en su práctica profesional.

Una de las formas de superar esta limitación en la formación de los docentes es la tendencia actual que

se orienta a desarrollar prácticas educativas de manera transversal, de manera que el futuro docente tenga la oportunidad de acercarse al campo desde sus primeros años de formación, con lo cual pueden lograrse dos grandes objetivos, el primero es, sin lugar a dudas, ganar un poco de experiencia desde su formación, enfrentarse a lo que será su campo futuro de acción desarrollando tareas concretas que le ofrezcan retos reales a resolver; y la segunda es el hecho de que este contacto primario le permitirá al futuro maestro saber si esto es realmente lo que desea hacer a futuro, es decir, lo enfrentará de un algún modo a la consabida vocación de enseñar.

En cuanto a la atención a la diversidad, los requerimientos no son distintos, también se necesita del maestro una actitud abierta y tolerante hacia lo ”diferente” , que dentro de los ambientes escolares no representa más que lo natural como bien expresa Gimeno Sacristán.[10] Si se desea abordar la diversidad como un aspecto fundamental dentro un sistema educativo es necesario contar con:

> Docentes capaces de reconocer la heterogeneidad como premisa ineludible, haciendo propia la consigna de que “todos los niños pueden aprender”, adaptando las enseñanzas a las necesidades y ritmos del aprendizaje individual. No se trata solamente de acompañar el proceso evolutivo de cada educando, a esto hay que sumarle la intencionalidad pedagógica.
>
> Todo rol se va redefiniendo en un proceso continuo, es un constante desafío que sólo puede superar un profesional reflexivo, autónomo y transformador.[11]

La definición de este rol para la diversidad requiere, además, que las instituciones configuren en sus Proyectos Educativos de Centro equipos docentes capaces de actuar integradamente, superando las estructuras verticalistas que, como bien definen Brandauer, Cirnigliaro y Sabbatini, son herencia de las escuelas tradicionales que no responden a las necesidades de las escuelas de hoy.

Una de las experiencias más significativas en Honduras en cuanto a la conformación de una identidad institucional con respecto a la diversidad, se desarrolla en el Centro de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, institución que cuenta con un programa de atención a las NEE que ha pasado por varias etapas, inicialmente como un proyecto de integración vocacional; posteriormente, se orientó hacia la Integración Educativa hasta poder definir dentro de su configuración regular un programa orientado bajo los principios de la educación inclusiva, que le permite brindar atención a niños, niñas y jóvenes con diversas necesidades. Desde la perspectiva de los docentes de esta institución, la diversidad se refleja en todos sus estudiantes y es parte de su “deber” lograr aprendizajes en todos sus alumnos en la medida de sus capacidades. Este equipo de docentes sostiene que entre los factores que han facilitado el proceso de atención a la diversidad manifestada por sus estudiantes está el poder contar con personal de apoyo dentro del departamento de Desarrollo Estudiantil (Departamento de Orientación) de su institución, el contar con el apoyo de los administradores y sobre todo, el poder compartir sus ideas y experiencias con otros compañeros docentes de la institución.[12]

IDEAS FINALES

De las experiencias reseñadas a lo largo de esta reflexión es posible hacer dos consideraciones puntuales: *a)* Han logrado demostrar que la educación en y para la diversidad no es utópica, es completamente posible dentro de las instituciones educativas, aun con carencias de recursos y apoyo como es el caso de la mayoría de los centros educativos que intervinieron en el proceso descrito; *b)* La implementación de este tipo de experiencias debe ser planificada cuidadosamente, no basta con tener leyes o referentes teóricos a favor, los discursos por emotivos o inspiradores que puedan ser no resuelven las situaciones de aula; es necesario trabajar junto a los docentes, conocer sus inquietudes, intentar comprender la fuente de sus actitudes y concepciones, lo que nos lleva también a

[10] Gimeno Sacristán, *La construcción del discurso acerca de la diversidad y su practicas, en atención la diversidad*, 2002.

[11] Brandauer, Cirnigliaro y Sabbatini, “El rol del docente ante la atención a la diversidad”, p. 6, disponible en: http://

[12] Las opiniones de los docentes se exponen en los cuestionarios y entrevistas aplicados para la realización del estudio “Atención a las Necesidades Educativas Especiales desde el sistema educativo regular: La experiencia de una comunidad educativa que convive y aprende de la diversidad.” Que actualmente se desarrolla con el cuerpo docente y comunidad estudiantil del CIIE (Centro de Investigación e Innovación Educativa).

reconsiderar el o los paradigmas que aún subyacen en la formación inicial y permanente de los docentes.

En cuanto a la formación del docente en y para la diversidad, el trabajo directo con ellos desde sus salones de clase nos permite identificar como significativos los elementos que se sugieren a continuación:

1. La formación del docente para atender la diversidad no puede resumirse a un acercamiento a los discursos oficiales con respecto a la misma, ni la saturación de información sobre técnicas o estrategias de atención, debe incluir un fuerte componente práctico que le permita desde su formación inicial acercarse a una realidad que seguramente aguarda por él al finalizar sus estudios. De forma tal que el docente en formación pueda iniciar una construcción de significados con respecto a la diversidad, que le permitan reaccionar favorablemente ante este reto.
2. Hablamos de incluir en la formación inicial y continua de los maestros elementos que le permitan "vivir" experiencias exitosas en materia de atención a la diversidad, posiblemente la palabra "exitosa" genere incertidumbre, pero con ella se hace referencia a experiencias consolidadas de las cuales sea posible extraer aprendizajes significativos; experiencias que, a pesar de las dificultades iniciales, demuestran que el tema no es utópico y que cada docente es capaz de ofrecer posibilidades reales de aprendizaje a sus alumnos independientemente de las condiciones que posea .
3. La oportunidad de conocer y compartir con otros docentes que han logrado crear espacios apropiados para sus estudiantes con capacidades diferentes, permite un dialogo horizontal que no es posible lograr desde exposiciones especializadas, ni desde propuestas ministeriales. Un diálogo en el cual la certeza de los hechos puede hacer sentir la confianza necesaria para generar las actitudes favorables, precisas para iniciar estos procesos.

Finalmente y recapitulando algunas de las ideas propuestas en el transcurso de esta reflexión, señalaremos que no es posible iniciar y desarrollar este tipo de experiencias de manera aislada, solamente desde un sólido trabajo de equipo se obtienen resultados exitosos no sólo para los niños, niñas y jóvenes integrados, sino para los especialistas en el área, quienes tuvimos el privilegio de aprender "de y con" este grupo de docentes, que nos enseñaron que en materia de atención a la diversidad no todo está escrito, ni todo se resume a manuales ni mucho menos a discursos; las necesidades de cada niño representan un reto a enfrentar de manera diferente, por lo que necesitamos trascender de la simple trasmisión de técnicas específicas y buscar colectivizar un nueva forma de concebir la educación desde una perspectiva más abierta, más respetuosa, más equitativa. @

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Montero, L. A., *De la Integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: pilar básico de las escuelas del siglo XX,* Buenos Aires, Espacio Editorial, 2000.

Díaz Pareja, E. M., "El factor actitudinal en la atención a la diversidad", *Revista Currículum y formación del profesorado,* 6 (1-2) Jaén, 2002.

Diccionario Enciclopédico Universal, Barcelona, Océano, 2004.

E. Brandauer, Cirnigliaro y Sabbatini, *La formación docente frente al desafío de la diversidad.*

Gimeno Sacristán, J., La *construcción del discurso acerca de la diversidad y su prácticas en atención la diversidad,* Barcelona, Editorial Graó, 2000.

Macchiarola de Sigal, V., "El conocimiento práctico profesional", *Revista Ensayos y experiencias*, Núm. 23, Mexico, Ediciones Novedades Educativas, 1988.

Macotela, S., R.Flores e I.Seda, "Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro", *Revista Iberoamericana de Educación*,

Politicas Nacionales de Educacion Especial, 1991

PREPACE, Documentos base del programa (1986- 2004).

La Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN, conformación, historia y acciones emprendidas

María Azucena Sánchez Aburto[1]

LA RED DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA, CONFORMACIÓN E HISTORIA

Reconceptualización de la enseñanza y del rol docente en el Proyecto Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional

En el contexto de la sociedad actual y de la realidad latinoamericana, la calidad de la enseñanza enfrenta una enorme disparidad de situaciones económicas, culturales, sociales y educativas, de las que deben derivarse transformaciones significativas en la organización y el funcionamiento de las escuelas, que traigan como consecuencia una reflexión y un exhaustivo análisis del papel del profesorado y sus nuevas funciones; de su participación y colaboración en la dinámica institucional y comunitaria; del trabajo en equipo que se requiere como agente de cambio social; de su manera de relacionarse con sus grupos de pares, con el alumnado, con los padres de familia y con la comunidad en general; de sus formas de organización y su manera de programar las actividades con base en el currículum escolar y en los principios y fundamentos de una educación para todos, cimentada en los intereses, la motivación y las características grupales e individuales de los alumnos.

En el marco del Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, la enseñanza es reconceptualizada no como una actividad de transmisión de conocimientos, sino "como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor".[2] La interacción educativa será eficaz en la medida en que las intervenciones del profesor sean oportunas y respondan a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de los alumnos. En este contexto, la enseñanza puede ser concebida como un con-

[1] Presidenta del Comité de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN.
[2] Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa, 2002.

junto de ayudas que el profesor ofrece a los alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento.

El docente de la Universidad Pedagógica Nacional se sitúa ante el desafío de cambiar esquemas de formación tradicionales y ante la necesidad de desarrollar y construir estrategias profesionales de colaboración con sus grupos de pares, poniendo en práctica interacciones profesionales que se constituyan en fuentes de desarrollo con fundamento en el Proyecto Académico y el Plan Institucional de Desarrollo, en el que el trabajo colegiado constituye una condición prioritaria para el desarrollo académico de la UPN.

Es así que la "Licenciatura en Intervención Educativa retoma para su funcionamiento la organización académica con base en colegiados",[3] los cuales se vinculan a las funciones sustantivas de la Universidad, articulándose a otros equipos de trabajo académico, así como con las redes existentes en la UPN.

El trabajo comunicativo en red se define en relación con la mejora de la docencia y la investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, con el beneficio de nuevas tecnologías en la incorporación de hábitos de trabajo cooperativo, en el quehacer cotidiano del personal académico tendiente a la creación de canales de interacción en torno; en el caso de la REDIEEI se encuentra definido en la inclusión educativa mediante la cual los miembros de la Red compartan información; cuenten con un espacio que les permita una actualización permanente; generen nuevos conocimientos y mejoren la calidad de la enseñanza, en este sentido se asume que una estructura cooperativa consiste en "trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes."[4]

La Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva, su historia y su ubicación en el contexto de la UPN

La creación de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva, como una iniciativa de la la Dirección de Unidades UPN, parte del aprovechamiento de la infra-

Este artículo describe lo que es la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional, que se crea en el año de 2003 como una organización de carácter nacional que permite la comunicación entre los integrantes de la comunidad universitaria para intercambiar experiencias, temas, problemas e intereses, particularmente, en lo que se refiere a la intervención educativa y la educación inclusiva.
Palabras clave: red, comunicación, información, experiencias, intercambio.

In this paper the Educative Integration and Inclusive Education Network is described, which was created in 2003 as a national organization which permits communication between university community members for sharing experiences, topics, concerns and interests particularly related to educative integration and inclusive education.

[3] Documento General de la LIE. Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de la UPN 2002.
[4] *Idem*.

estructura ya existente en la Universidad Pedagógica Nacional y de la definición de esquemas de uso compartido. Su operación está delimitada por las instancias académicas que intervienen en el proyecto de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Línea Específica de Educación Inclusiva y del perfil profesional que integra la plantilla de docentes de las Unidades UPN en todo el país. Esta Red es el décimo primer equipo de trabajo en esta modalidad que conforma la Red de Redes de la UPN: Educación sexual y salud reproductiva; Enseñanza de lo social; Enseñanza de la lengua; Género y educación; Enseñanza de las matemáticas; Gestión escolar; Interculturalidad y educación indígena; Educación de jóvenes y adultos; Enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental; Evaluación de los aprendizajes; Intervención educativa y Educación inclusiva.

Conceptualizar a la Red como la unidad que se conforma a partir de lazos que se establecen entre los diversos sujetos o grupos desde proyectos, experiencias, temas, problemas e intereses que en algún momento comparten entre uno o más miembros, ha sido el eje rector de las direcciones y nexos que vinculan y posibilitan el trabajo colaborativo bajo la identidad institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. De esta manera, la REDIEEI desde su creación (el 5 de julio de 2003),[5] es concebida como una organización que aglutina los esfuerzos de la comunidad universitaria interesada en la intervención educativa y la educación inclusiva. Fue creada con carácter nacional y a partir de la necesidad de establecer nexos académicos entre los profesores que se identifican con una temática de trabajo. Con esta Red se busca potenciar el quehacer académico y su impacto en la sociedad alrededor de los proyectos, experiencias, intereses, temas y problemas que comparten los docentes.

La Red hace énfasis en el manejo de una comunicación sincrónica y asincrónica, sus miembros interactúan en tiempo real durante los encuentros presenciales, así como mediante el uso de la internet y vía telefónica; por otra parte, interactúan en tiempo no real a través del servicio de mensajería electrónica, de esta manera se generan situaciones en las que los miembros pueden trabajar cooperativamente en el mismo lugar y con otros miembros que están en diferentes lugares.

En un principio, se consideró que para dar cabida a las problemáticas sociales detectadas en los diagnósticos estatales durante el diseño de la Licenciatura en Intervención Educativa, durante el año 2002, convenía que la Red se abocara a los ámbitos de la integración educativa y la educación inclusiva, articulándose así dos Proyectos Educativos,[6] el de la Licenciatura en Educación Plan 1994, que en varias entidades federativas incluía en su mapa curricular el modelo de la Integración Educativa; y el Proyecto de la Licenciatura en Intervención Educativa, que en las líneas específicas de formación profesional comprende la línea de educación inclusiva. Además, en esa coyuntura histórica, la Integración Educativa formaba parte de las acciones orientadas a abrir las puertas de la escuela regular a los niños, niñas y jóvenes que presentaban alguna necesidad educativa especial, para lo cual la Integración Educativa se definió como: "El proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación".[7]

La Educación Inclusiva, cuyo concepto no se encontraba incluido en el Programa de Operación

[5] La Red fue fundada por el Dr. Julio Rafael Ochoa Franco. Docente de la Unidad UPN Ajusco, durante una reunión de carácter nacional, en la ciudad de Oaxtepec, Morelos, a la que asistieron docentes provenientes de 18 Unidades UPN.

[6] Para el año 2007, el propio devenir conceptual de la educación inclusiva y las acciones emprendidas por este equipo de trabajo, ha propiciado la incorporación de otros proyectos educativos.

[7] Reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México, SEP, 16 de junio de 2005.

del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, constituye un paradigma educativo en proceso de consolidación, acuñado por organizaciones nacionales e internacionales.

Para la construcción de la REDIEEI, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- Considerar que el trabajo cooperativo en red es una de las vías para la mejora de la actividad del profesorado en cuanto a docencia, investigación y gestión del trabajo en general.
- Aspirar a la participación horizontal tanto en las formas de comunicación como en la toma de decisiones entre sus integrantes.
- Conformar lazos de comunicación entre sujetos y grupos para vincular proyectos, experiencias y necesidades que en algún momento se comparten entre algunos de sus miembros.
- Fortalecer el desarrollo y superación de los académicos de la UPN.
- Establecer vínculos con organismos, asociaciones e instituciones afines al terreno de la Intervención Educativa y la Educación Inclusiva.
- Establecer vínculos con organismos nacionales e internacionales, tanto públicos como privados, para generar proyectos interinstitucionales y fuentes de financiamiento alternas.
- Permitir la participación del personal docente interesado, sin necesidad del visto bueno de alguna autoridad académica de la Universidad.
- Contar con un Consejo de Red para garantizar su buen funcionamiento.

Los requisitos para ser miembro de la Red son: ser parte del personal académico de alguna de las Unidades o Subsedes de la UPN, mostrar interés en el campo de la Educación Inclusiva, aceptar los principios que regulan la participación y funcionamiento de la Red y solicitar ingreso al Consejo de la Red.

Todos los miembros de la Red tienen derecho de acceso a la información que ésta difunda a través de diferentes medios; así como presentar y compartir proyectos, ideas, reportes de investigación; participar en todos los eventos a los que ésta convoque; contar con un espacio para la difusión de la producción escrita a través de los propios medios de la Red o de sus nexos con otras instituciones; ser candidato a gozar de beneficios que pueda conseguir la Red a través de la vinculación con otros organismos educativos nacionales e internacionales; elegir y ser elegido consejero de la Red.

El Comité de la Red es presidido por un consejero o consejera elegidos en votación presencial durante una reunión de carácter nacional.

Cabe señalar que en función del trabajo horizontal es posible que la Presidencia del Comité sea compartida por dos académicos, si así se considera conveniente y si ambos aceptan trabajar de común acuerdo.[8]

Se propone que el Consejo sea integrado por seis representantes, uno de cada región de las Unidades UPN, las cuales se conforman de la siguiente manera:

1. Región noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.

[8] La primera experiencia con una Presidencia de Comité compartida, la representó el nombramiento de las profesoras María Azucena Sánchez Aburto, de la Unidad UPN 301, Xalapa, Ver.; y Rocío Araceli Duarte Baca, de la Unidad 083, Hidalgo del Parral, Chih., durante la V Reunión Nacional de la REDIEEI, en julio de 2004, en la Ciudad de México, D.F.

La segunda experiencia la constituye el nombramiento de la profesora Eva América Mayagoitia Padilla, de la Unidad 081, Chihuahua, Chih.; y del Profesor Juan Enrique Hernández Burgos, de la Unidad 281, Ciudad Victoria, Tamps., realizado en noviembre de 2007, en la ciudad de Durango, Dgo., durante la realización de la VII Reunión Nacional de la REDIEEI.

2. Región noreste: Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.
3. Región metropolitana: Distrito Federal.
4. Región centro-occidente: Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit.
5. Región centro sur: Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.
6. Región sur: Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, Yucatán y Campeche.

Para lograr la cobertura de las funciones propias de una instancia de educación superior, se cuenta también con la presencia de tres coordinaciones:[9] docencia, investigación y difusión, así como con una administración de página *web*.

La Red hoy

A cuatro años de su fundación, y dada la evolución de las respuestas educativas a nivel nacional e internacional,[10] el equipo que integra la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva, considera haber avanzado lo suficiente en la construcción de una identidad en torno al modelo de la educación inclusiva, por lo que decide que si la práctica de la integración educativa constituye un ámbito muy importante de ésta, no es necesario manejar ambos conceptos como entes separados uno de otro, planteándose así la posibilidad de modificación de su razón social, por la de "Red Nacional de Educación Inclusiva".

A partir de la fecha de creación de la REDIEEI, se han incorporado 105 académicos, representantes de 42 de las 74 Unidades UPN del país, es decir, 55% del total de las Unidades a nivel nacional.

Actividades realizadas por la REDIEEI del 5 de julio de 2003 al 29 de noviembre de 2007

Actividades generales

Las actividades de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva se sustentan en la instrumentación de una estrategia basada en la difusión y la relación continua y permanente, en la participación activa de sus miembros y en el diálogo horizontal, con la promoción de reflexiones y experiencias profesionales en torno a la práctica educativa de la atención a la diversidad, lo que ha permitido la vinculación de actividades que incluyen a diferentes proyectos internos y externos, institucionalmente hablando.

Para fortalecer la tarea de divulgación y promover la interrelación entre sus miembros, el 27 de noviem-

[9] Estas instancias se incorporan a la estructura de la REDIEEI, durante la gestión de María Azucena Sánchez Aburto, como Presidenta del Comité, en el año 2006, con la aprobación en plenaria de los miembros de la Red que asistieron a la VI Reunión Nacional de la REDIEEI, en la ciudad de Poza Rica, Veracruz.

[10] Esta participación puede reconocerse en la Convención de los Derechos del Niño (Nueva York, 1989), en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Tailandia, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, (Salamanca, 1994) y en el Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos (Dakar, 2000), reuniones en las que se ha acordado la implementación de un modelo educativo centrado en la diversidad del alumnado con el objetivo de conseguir escuelas inclusivas, esto "se ha convertido en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación. Las escuelas para todos, sin exclusiones, en las que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad".

bre de 2004 se creó un espacio en la internet para que cada uno de los integrantes pueda acceder para consultar e incorporar información: *http://consejoderedieiupn.blogspot.com/*. La administración de dicho espacio está a cargo del miembro del Consejo elegido por consenso en reunión anual de la REDIEEI.[11]

La Presidencia del Comité de la Red asume la responsabilidad de garantizar la accesibilidad y la fluidez de toda la información generada en torno a las actividades que desde su fundación se han orientado a:

1. Mantener comunicación permanente con la Dirección de Unidades UPN y con la Secretaría Académica de la Universidad Pedagógica, áreas que fungen como enlace entre la Red y la Rectoría de esta institución, para apoyar, impulsar y organizar las actividades relacionadas con la educación inclusiva.
2. Colaborar con la Coordinación Nacional de la Línea Específica de Educación Inclusiva de la Licenciatura en Intervención Educativa, en lo que respecta a la implementación de prácticas profesionales, servicio social y titulación, así como en la selección de materiales bibliográficos en torno a los contenidos de los cursos que integran la línea de educación inclusiva. Así como colaborar con la puesta en marcha de acciones dirigidas a mejorar la calidad educativa a favor de la construcción del perfil de egreso de este proyecto educativo.
3. Vincular la práctica educativa con los proyectos de actualización docente impulsados por la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Intervención Educativa en la Línea Específica de Educación Inclusiva.
4. Participar en la búsqueda de actividades orientadas a la actualización del personal docente de las Unidades UPN en el ámbito de la Atención a la diversidad, colaborando en el diseño y puesta en marcha de proyectos educativos dirigidos a la formación y actualización de los docentes de esta Institución y a la población en general.
5. Impulsar, organizar y participar en el desarrollo de acciones de vinculación institucional con la comunidad tanto a nivel nacional como estatal y local, estableciendo comunicación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para desarrollar actividades de atención a la diversidad que vinculen los diferentes proyectos educativos de la UPN con la sociedad.
6. Impulsar, organizar, crear y participar en espacios de difusión, formación e información del modelo de la educación inclusiva, tales como reuniones de carácter nacional, regional, estatal y local, para coadyuvar en la formación de una cultura de la heterogeneidad.
7. Socializar los esfuerzos individuales y grupales generados en las Unidades UPN en el ámbito de la educación inclusiva.

El engranaje representado por la experiencia profesional en los campos de la integración educativa y la educación inclusiva, la dinámica institucional derivada de la práctica curricular de la LIE y la motivación individual pero compartida por los integrantes de la REDIEEI, ha de dar pie al planteamiento de proyectos susceptibles de ser puestos en marcha de manera simultánea y cooperativa en varias Unidades UPN y con la participación de instancias externas que permitan la creación de redes de comunicación inter e intrainstitucional centradas en la educación inclusiva. @

[11] La página fue creada, diseñada y administrada por la Consejera Presidenta del Comité, María Azucena Sánchez Aburto, del 27 de noviembre de 2004 al 29 de noviembre de 2007.

Cartas del lector

A quien corresponda:

Ser maestro implica una gran responsabilidad. El crecimiento como docente y como ser humano se ve siempre reflejado en nuestro diario desempeño. Por tal motivo, educadoras y educadores debemos buscar herramientas que nos permitan estar al día con nuevas propuestas educativas, temas de innovación y sucesos importantes dentro del mundo de la enseñanza. La revista **entre maestr@s** ha reunido durante años todo aquello que considero ha tenido una influencia positiva y determinante en mi trayectoria como docente. Sus artículos me han hecho reflexionar y crecer dentro de mi práctica, así mismo, me han llevado a profundizar más en temas relevantes y a ampliar mis conocimientos. Pero, sobre todo, me he recreado con los cuentos, historias; he conocido a otros maestros, a otros niños, a otras comunidades escolares, me ha permitido abrir una ventana hacia realidades que no conocía.

El motivo de esta carta es únicamente agradecer a todos aquellos que colaboran en la redacción y publicación de esta revista que trimestralmente espero con mucho entusiasmo. Me encantaría que pudieran publicar en sus próximos números más cuentos dirigidos a alumnos de preescolar, ya que, anteriormente, me han abierto puertas a realizar actividades muy interesantes con mis alumnos, mismas que me gustaría algún día poder compartir con sus lectores.

¡Muchas gracias por enriquecer mi labor!

Atentamente,
Sandra Lewis Gayol
Maestra de preescolar 3

Para practicar

Actividades lúdicas para niños
con el Síndrome de Asperger en el aula regular

Crisanta Cruz González y Aguilera
@prodigy.net.mx

JUGANDO TE CONOZCO MEJOR, ME CONOZCO A MÍ MISMO Y ME COMUNICO CON TODOS.*

Las actividades lúdicas le permiten al niño con Síndrome de Asperger comprender que las personas tienen creencias y deseos sobre las cosas que son independientes a ellos, dado que ésta es una de sus grandes dificultades para significar el mundo que le rodea, particularmente en lo que se refiere a la percepción que tiene de sus pares. Durante el juego, pueden entender los diferentes estados mentales de sus compañeros y desarrollar actividades de interacción conjunta para facilitar la relación. Asimismo, podrán explicar y predecir comportamientos de los demás durante los juegos.

Las actividades lúdicas que aquí se presentan no solamente son aplicables a niños que presentan el síndrome referido, son recomendables también para trabajar con niños cuyo comportamiento es inestable, agresivo o sumamente inquieto y, en general, tienen un gran valor pedagógico para trabajar con todo el grupo.

Propósito

Dar a conocer algunas actividades didácticas basadas en el juego que están dirigidas a facilitar la comunicación y la interacción entre los alumnos.

Dirigido a:

Maestros de grupo, maestros de apoyo y especialistas en problemas de la comunicación.

* Esta separata es complemento del artículo "La integración al aula regular de los niños con el Síndrome de Asperger, las ventajas de las estrategias lúdicas en su proceso de aprendizaje", que aparece en este mismo número.

JUEGO: CARITAS FRENTE AL ESPEJO

El juego de caritas frente al espejo consiste en que los niños puedan expresar con gestos faciales diferentes estados de ánimo. El espejo se emplea para que los niños observen su cara y puedan modificar sus gestos según el estado de ánimo que quieran expresar en su rostro.

Material:

- Un espejo redondo con mango.

Desarrollo del juego:

Se forman dos equipos con los participantes del juego. Ya formados los dos equipos, el maestro o la maestra explica que el juego consistirá en expresar con la cara diferentes estados de ánimo o sentimientos (enojo, alegría, tristeza).

Para ello, elegirá a uno de los niños al que le dará el espejo para que se vea en él y pueda expresar con su cara el estado de ánimo o sentimiento que el niño haya elegido o que el maestro o maestra le haya señalado previamente.

Los compañeros del equipo contrario tendrán que adivinar de qué sentimiento o estado de ánimo se trata y en qué momento ha tenido ese sentimiento.

Gana el equipo que adivine mayor número de veces.

JUEGO: LOTERÍA DE CARITAS Y SENTIMIENTOS

El juego consiste en ir colocando un frijol o ficha en las tarjetas en donde se encuentran ilustradas una serie de caritas de sentimientos y estados de ánimo. El frijol o ficha se coloca conforme se vaya nombrando cada una de las caritas. Gana el niño que haya llenado primero su tarjeta con las fichas o los frijoles.

Material:

- Seis tarjetas rectangulares de 14 cm por 21 cm en donde se encuentran ilustradas de 4 a 10 caritas de sentimientos.
- 12 tarjetas de 4 cm por 6 cm o círculos de 4 cm de diámetro. Cada tarjeta o círculo deber tener la ilustración de una carita. En cada carita se debe dibujar un sentimiento o estado de ánimo.
- Fichas o frijoles para ser colocadas sobre los tableros.

Desarrollo del juego:

Se selecciona a un niño para que vaya nombrando en voz alta el sentimiento o estado de ánimo de la carita de cada una de las tarjetas individuales que se le habrán dado previamente. El resto de los niños tendrá que buscar en sus tarjetas la carita que se vaya diciendo.

Los otros participantes deberán analizar visualmente su tarjeta y pondrán un frijol o ficha (dependiendo del material que se les haya dado previamente) sobre la cara que el compañero haya mencionado.

Gana el niño que llene primero su tarjeta.

Nota: se repartirán en cada juego las tarjetas con el mismo número de elementos a cada uno de los jugadores. Se elaborarán el número de tarjetas dependiendo del número de jugadores.

JUEGO: MEMORIA DE CARITAS Y SENTIMIENTOS

Consiste en tirar un dado que tendrá en cada lado un círculo dibujado con un color diferente. El color del círculo del dado que quede hacia arriba señalará el color de uno de los círculos que está tapando una de las caritas de estados de ánimo o sentimientos, la cual tendrá que ser adivinada por el jugador.

Material:

- Seis círculos de madera o cartón grueso de 4 cm de diámetro. Cada círculo se pintará de diferente color.
- Un dado en el cual se encuentran pintados en cada una de sus caras un círculo del mismo color que los círculos elaborados como se señaló en el punto anterior.
- Diez círculos de cartón grueso con un diámetro de 4 cm en donde se encuentran ilustradas las caritas con los diferentes estados de ánimo y sentimientos.

Desarrollo del juego:

Este juego se desarrolla sobre una superficie plana. Se inicia el juego colocando de manera aleatoria seis de los círculos de cartón con las ilustraciones de las caritas. Estos círculos se cubren con cada uno de los círculos de diferente color. Cuando ya están cubiertas las caritas, uno de los jugadores inicia el juego arrojando el dado suavemente sobre la superficie en la que se está jugando. La cara del dado que quede hacia arriba mostrará un círculo de color. El jugador debe adivinar cuál ilustración se encuentra abajo del círculo que tiene el mismo color del dado. Si el jugador adivina, se lleva la carita y la va acumulando con las que vaya adivinando posteriormente. En el lugar que quede vacío, se coloca nuevamente otra carita y se continúa el juego hasta que se terminen todas las ilustraciones. El ganador es el jugador que tenga el mayor número de círculos.

JUEGO: ASOCIACIÓN DE CARITAS Y ACONTECIMIENTOS

Consiste en colocar en las ilustraciones las caritas de los personajes según el contexto de los acontecimientos en los que se encuentran ubicados los personajes (en la calle, en la escuela, en una fiesta, en el campo, etcétera).

Material:

- Seis tarjetas con ilustraciones de acontecimientos donde los personajes expresen algún sentimiento. (solamente estarán dibujados los cuerpos, el lugar en donde va la cara de los personajes se encuentra vacío).
- Diez círculos (el tamaño será adecuado a los cuerpos de los personajes de las ilustraciones). En cada círculo se encuentra dibujada una carita expresando algún sentimiento. Las imágenes de las caritas deben corresponder con el contexto de la ilustración.

Desarrollo del juego:

Cada uno de los jugadores debe seleccionar una ilustración.

Oralmente describirá la escena de la ilustración.

Después de haber descrito la escena, seleccionará entre los 10 círculos (con las expresiones de estados de ánimo y sentimientos) el que sea más adecuado al contexto de la ilustración.

Finalmente, describirá nuevamente la ilustración, inventando una pequeña historia, justificando el porqué seleccionó la carita y cómo supo que esa era la adecuada.

Gana el jugador que haya colocado las caritas en el lugar correcto y su narración haya sido apropiada.

JUEGO: YO SOY... Y ME SIENTO... PORQUE...

Consiste en poder expresar los sentimientos y estados de ánimo a través de una máscara.

Material:

- Una serie de 10 caritas cuyas facciones expresan diferentes estados de ánimo.
- Dos máscaras de tamaño natural. Una con la cara de un niño y la otra con la de una niña. Las máscaras de la cara de los niños no expresará ningún sentimiento con claridad.
- Bolsas de papel estraza para elaborar máscaras.

Desarrollo del juego:

Los participantes del juego deberán encontrarse sentados en el suelo formando un círculo.

Las caritas y las máscaras se colocan en el centro del círculo para que todos los niños las puedan ver con claridad.

Por turnos, cada uno de los participantes seleccionará una de las máscaras, la cual debe colocar sobre su cara. Al tener tapada su cara con la máscara dirá un enunciado haciendo alguna referencia al estado de ánimo que haya elegido.

Nota: Cuando a los niños les angustia colocarse la máscara sobre su cara, se la podrán colocar a la altura de su pecho. Al tomar una carita sonriente puede decir:

"Yo soy... y me siento feliz porque mi papá me regaló un perrito. Mi perrito se llama Solovino".

JUEGO: REPRESENTACIÓN DE PERSONAJES

Consiste en poder caracterizar a un personaje y formar parte de un cuento.

Material:

- Disfraz del personaje elegido.
- Objetos adecuados al personaje seleccionado.

Desarrollo del juego:

El maestro o maestra narrará inicialmente un cuento o historieta corta de algún personaje o situación.

Se escenificará el cuento narrado con diálogos libres. Durante la escenificación, el maestro o maestra debe de presentar algunas situaciones problemáticas relacionadas con el relato para que los niños puedan anticipar acontecimientos y solucionar problemas.

JUEGO CON BOLICHES

El juego consiste en tirar la bola sobre los boliches y realizar con la actividad sumas y restas.

Material:

- Botellas de plástico para hacer los bolos del boliche.
- Pelotas para tirar los bolos.
- Cuaderno de cuadrícula.
- Un lápiz.
- Una goma de borrar.

Desarrollo del juego

Se colocan los bolos en el suelo al mismo tiempo que el niño que tira la bola lee los números que tienen pintados.

El jugador se alejará a la distancia que el maestro o maestra le indique y arrojará la pelota sobre los bolos.

Después de arrojar la pelota y tirar los bolos, deberá contar los que tiró.

El juego se relacionará con los procesos de suma y resta que indique el maestro o maestra.

Se irán escribiendo números u operaciones según sus indicaciones.

Gana el que logre mayor puntuación al no equivocarse.

JUEGO DE LA PESCA

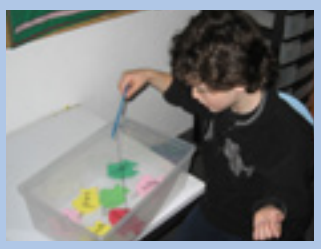
El juego consiste en pescar los peces que se encuentran dentro de una pecera o recipiente que se elija para realizar la lectura de las palabras que están escritas en ellos y agruparlos por campos semánticos (ropa, animales, colores, etcétera.).

Material:

- Grupo de peces de colores en los cuales, por un lado, se ha escrito el nombre de un sustantivo.
- Clips (los peces deberán tener colocado en la boca un clip).
- Una caña de pescar que se puede elaborar con una vara de madera.
- Imán pequeño que se colocará en el lugar del anzuelo .
- Un cordel o estambre para colocarle en un extremo el imán y formar la caña de pescar.
- Una caja, cubeta de plástico o recipiente en donde se puedan depositar los peces (que se van a pescar).

Desarrollo del juego:

El maestro o maestra les explicará previamente a los niños que el objetivo del juego es pescar el mayor número de peces que tengan una palabra escrita. Si se pesca alguno que no tenga alguna palabra escrita, se colocará en otro recipiente que se haya elegido para ello. Si hay alguna palabra escrita en el pez, se leerá en voz alta y se irán formando grupos de peces por campos semánticos según lo que esté escrito en ellos (ropa, animales, colores, etcétera).



Por turnos, los jugadores irán pescando cada uno de los peces que se encuentran en la pecera (cubeta o caja). Al pescar uno de ellos, el jugador leerá la palabra escrita en él y lo colocará en el lugar donde corresponda, según el campo semántico al que pertenezca.

Dependiendo de la dinámica que se elija, se pueden hacer, además, ejercicios de copia y de memoria visual.

JUEGO DEL TIRO AL BLANCO

El juego consiste en tirar un dardo sobre la diana del tiro al blanco en donde se habrán de colocar previamente algunas de las letras del alfabeto. El niño que lanza el dardo debe decir un nombre que se inicie con la letra en donde se encuentra el dardo. Una variante del juego podría ser que la misma letra se encuentre al final de la palabra

Ejemplo: El dardo se encuentra en la letra **l**. En el primer caso, el niño podrá decir **l**una y en el segundo sa**l.**

En este juego se desarrollan procesos cognitivos relacionados con la lectura y la escritura

Material:

- Tablero de tiro al blanco.
- Letras del alfabeto.
- Dardos.

Desarrollo del juego:

Se inicia el juego con cuatro letras. Los niños se colocan a una distancia prudente y lanzan por turnos el dardo. Si la respuesta es correcta, se queda con la letra y en su lugar elige otra colocándola en el lugar del tablero que él quiera.

Gana el jugador que tenga el mayor número de letras en su poder.

Una variante del juego: en el lugar de las letras, se colocan ilustraciones de diversos objetos. Se lanza el dardo y los jugadores tendrán que decir con qué letra empieza o termina el nombre del objeto. Al mismo tiempo que se dice la letra, el niño tendrá que tomar la letra del alfabeto que dijo y que previamente se habrá colocado en un lugar visible.

El cronograma es una estrategia que le permite a todos los niños del salón de clases, y en particular a los niños con el Síndrome de Asperger, conocer con anticipación los acontecimientos que se desarrollarán durante el día, lo cual les facilitará, entre otras cosas, formular hipótesis, manejar su ansiedad e impulsividad, ordenar sus pensamientos, esperar su turno y solucionar problemas.

El cronograma se puede trabajar en forma individual o grupal dependiendo de las necesidades del maestro o maestra.

En la parte superior del cronograma se escribe el día de la semana, el estado del tiempo y el estado de ánimo en el que se encuentra el niño o el grupo. Cada día se elabora uno diferente, dependiendo de las actividades que el maestro o maestra vayan a seleccionar o que el niño o niños propongan. Las ilustraciones se pueden dibujar o recortar.

El cronograma se puede trabajar como una actividad cotidiana en la que se pueden incluir los juegos que se han seleccionado para desarrollar durante la mañana en el salón de clase.