

MARCO CONCEPTUAL Y EXPERIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO



ISBN: 978-607-9003-12-8



9 786079 1003128

**Teresita de J. Cárdenas Aguilar
Arturo Barraza Macías**



MARCO CONCEPTUAL Y EXPERIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte de la
Secretaría de Educación del Estado de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Primera Edición: febrero del 2014
Editado en México
ISBN: 978-607-9003-12-8

Editor:
Instituto Universitario Anglo Español

Coeditores:
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado
Universidad Pedagógica de Durango
Centro de Actualización del Magisterio (Durango)
Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Línea Editorial: Educación Especial
Coordinadora de la Línea Editorial:
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Corrección de estilo:
Paula Elvira Ceceñas Torrero

Diseño de portada:
Roberto Villanueva Gutiérrez.

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores.

Prólogo

Desde la segunda mitad de siglo XX la educación especial siempre se ha mostrado eficaz en el desarrollo de técnicas, estrategias o procedimientos para la atención de los alumnos con discapacidad, sin embargo, a partir de la década de los 90's del siglo pasado su desarrollo ha tenido una vía paralela de análisis ligada a la conceptualización de los nuevos enfoques emergentes. En ese sentido, y de manera correcta considero, los esfuerzos de la educación especial en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se ha orientado a la discusión y análisis teórico conceptual de los nuevos modelos.

Términos como integración, inclusión y diversidad saltan a la palestra del análisis y son abordados por investigadores del propio campo, así como por autores de campos aledaños. Su claridad es puesta en duda y las tendencias se desdibujan ante nuevos avances conceptuales. Sin embargo, su abordaje se vuelve una prioridad para la búsqueda de consensos académicos que establezcan una homogeneidad mínima que, cual imperativo, posibilite definir líneas de intervención pedagógicas o políticas públicas al respecto.

Bajo este argumento es que considero valiosos los aportes de este libro ya que en una primera sección se abordan conceptualmente los enfoques emergentes de la educación especial, mientras que en una segunda sección se presentan dos experiencias que retroalimentan la conceptualización de estos enfoques.

Ponemos a disposición de los lectores estos trabajos que muestran una pequeña parte de los intereses de los estudiosos del campo de la educación especial esperando les sean de utilidad.

Arturo Barraza Macías

Índice

I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Leticia Emelia Valdespino Echauri..... 6

CAPÍTULO 2. MÉXICO: INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar..... 30

CAPÍTULO 3. DE LA EDUCACIÓN INTEGRADORA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. LA TRANSICIÓN NECESARIA

Arturo Barraza Macías..... 52

CAPÍTULO 4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar..... 69

CAPÍTULO 5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD. ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y DISCUSIÓN CONCEPTUAL

Fernando González Luna y Dolores Gutiérrez Rico..... 89

II. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

CAPÍTULO 6. LECCIONES APRENDIDAS DEL ENFOQUE DE INTEGRACIÓN

Autor Invitado
Jorge Iván Correa Álzate..... 117

CAPÍTULO 7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL PREESCOLAR

Merali Arriaga Neri, Marina Soto Guzmán y Adriana Arredondo
Novoa 142

EVALUADORES DE LAS PROPUESTAS, PARA CAPÍTULO DE LIBRO, PRESENTADAS A LA CONVOCATORIA EMITIDA

171



**MARCO
CONCEPTUAL DE
LA EDUCACIÓN
ESPECIAL**

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Leticia Emelia Valdespino Echaury
Dirección General de Educación Especial
Escuela Normal de Especialización del D. F.
(Jubilada)

Resumen

En el presente trabajo se aborda en primera instancia la historia de la educación especial y a partir de ella se llega a plantear la tesis de una escuela segregacionista. A partir de esa caracterización se aborda el discurso actual sobre la atención a la diversidad.

Palabras clave: educación especial, diversidad e integración.

Abstract

In this paper is addressed in the first instance in history of special education and from it you come to raise the segregationist school thesis. From this characterization the current discourse on attention to diversity is addressed.

Keywords: special education, diversity and inclusion

Para desarrollar este tema, es importante remontarnos a los inicios de la Educación Especial en México de manera oficial (aproximadamente en los años 30), dentro de un sistema educativo nacional; cuál era su filosofía; la conceptualización de las personas con discapacidad; la terminología con la cual se les identificaba y que correspondía a su modelo de atención; así como la atención que se brindaba y qué significaba el concepto de diversidad sin que en ese período aún no se hubiera acuñado... Con ello se pretende vislumbrar cómo ha evolucionado la Educación Especial, sin hacer juicios que descalifiquen acciones que ahora nos parecen segregacionistas. Nuestra mirada del 2013 necesita retroceder cuando menos siete décadas, y dar vuelta a 3,650 páginas de

historia, propuestas, transformaciones y aportaciones y considerar que en su momento resolvieron en una parte la atención de los alumnos con discapacidad y la atención a la diversidad.

La urgencia en el siglo XX fue otra, la agudización de las diferencias sociales, de la marginación, de la exclusión, el empobrecimiento de las personas que viven inmersos en una privación cultural y alimenticia, es en este contexto que se introducen a nivel mundial los conceptos de diversidad y de inclusión como ejes para que surgiera el cambio educativo, tanto en la escuela como en la formación de docentes, que permitiera entender la problemática de la diversidad y la multiculturalidad.

Daremos un mirada a la Educación Especial en México a partir de la década de los años 40, época en la que da inicio la atención institucional a las personas con **deficiencia mental**, anteriormente se crean las Instituciones para atender a los niños sordos en 1872 y a los niño ciegos en 1873. Pasaremos en otro tema a la revisión de la Escuela como instancia segregacionista, para más adelante analizar los cambios de la Educación Especial para atender a la diversidad y las implicaciones de la Declaración de Salamanca sobre la atención a las necesidades educativas especiales.

Una breve reseña histórica de la Educación Especial en México

Es en 1938 cuando surge la necesidad de la atención sistematizada a la población con deficiencia mental e inadaptados y menores infractores preferentemente; a los ciegos, sordos y lisiados del aparato locomotor, y a la vez la formación de los profesores especializados para su atención. La iniciativa nace de un grupo de médicos entre los que se encuentran Roberto Solís Quiroga, Alejandro Meza, J. de Jesús González y Héctor Solís Quiroga; su enfoque fue mayormente médico que pedagógico, los conceptos de integración, diversidad, discriminación, inclusión, no estaban en su discurso, de ahí que el Modelo de atención era rehabilitatorio y de productividad. No era el momento para considerar que se estaba creando un sistema que practicaba la pedagogía de la exclusión. Este predominio de la medicina se vio reflejado, incluso, en el nombre de la carrera de Maestro Especialista en la Educación de anormales mentales e inadaptados infractores en 1942.

El 7 de julio de 1935 la Secretaria de Educación Pública crea el Instituto Médico Pedagógico, más conocido por Parque Lira, que funcionó como anexo para las prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización.

Es importante señalar que entre los años 1935-1945, se entrelazaron hechos trascendentales en los inicios de la Educación Especial en México: la creación de Instituciones para la atención de los niños con deficiencia mental, ciegos y sordos, con la idea de una educación pre -ocupacional para preparar a los alumnos en la adquisición de un oficio que les sirviera para integrarse a la sociedad como elementos productivos, dejando en segundo plano su paso por la escuela preescolar y primaria; así como la formación profesional de los Profesores que se harían cargo de su educación. Hechos que resultaron paradójicos porque entre la atención y la formación docente existía una brecha.

En 1945 se abren las carreras para Maestro Especialista en la educación de niños y adultos ciegos y la de Maestro Especialista en la educación de niños y adultos con trastornos de la audición y el lenguaje.

En 1955 se incorpora la carrera de Maestro Especialista en la educación de niños lisiados del aparato locomotor y en 1964 se separa la carrera de Maestro Especialista en la educación de deficientes mentales de inadaptados infractores, quedando aparte esta última carrera; anteriormente se consideraba que el deficiente mental tenía altas probabilidades de delinquir porque era altamente influenciable y se convertía en menor infractor. En 1962 se separa la Escuela Normal de Especialización del Instituto Médico Pedagógico iniciándose así el distanciamiento entre la Medicina y la Pedagogía acercándose más a la Psicología. Es en 1974 cuando se crea la última carrera de Maestro Especialista en la educación de niños con problemas de aprendizaje, después de una investigación para detectar y diagnosticar a los alumnos que no adquirían la lectura, la escritura y las nociones aritméticas a pesar de repetir el 1º y 2º grado escolar. Los resultados obtenidos en los años 1972-1973 a nivel nacional fueron los siguientes:

Población escolar en la República Mexicana.

1º y 2º grado 5,047,733

20% problemas de aprendizaje..... 1, 009,546

8% Dislexia.....	403,818
4% Deficiencia mental.....	201,909
3% Problemas de lenguaje.....	151,386
5% Otros problemas.....	252,386.

No encontramos cómo se realizó la investigación a nivel Estatal, en el D. F., se llevó a cabo por un grupo de Psicólogos pertenecientes a la Unidad de Detección de la Dirección General de Educación Especial.

En 1960 se fundan las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento bajo la premisa de que cada alumno debe ser útil así mismo y a la sociedad, por lo que en su plan de estudios se consideró una formación escolar básica, tomando en cuenta las asignaturas de los programas de primaria de la SEP, Español con énfasis en la lectura y la escritura, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales; de alguna manera eran los primeros esbozos de las adecuaciones curriculares. Por la tarde los alumnos a partir del 3er. año se quedaban a la iniciación de talleres de encuadernación, corte y confección, bisutería, carpintería; comían en la escuela y en ese espacio se aprovechaba para fomentar hábitos de alimentación, de higiene personal y de convivencia.

La formación del Maestro Especialista permitía apoyar a los alumnos y promover su independencia personal. Materias como Ortopedia Mental, Gimnasia Ortofrénica y Educación Fisiológica, reforzaron el principio de la Educación Especial “la mano transforma al cerebro”. A pesar de que el Modelo rehabilitador representaba un avance comparado con el Modelo de prescindencia (el Modelo Social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Agustina Palacios. *El modelo de prescindencia*, (p. 37). Madrid: Grupo Editorial CINCA) que prevaleció en el mundo antiguo, como nos relata Agustina Palacios: La sociedad antigua prescindía de las personas con discapacidad porque la discapacidad era vista como una situación desgraciada, tan desgraciada que la vida en esas condiciones no se consideraba digna, era una carga para los padres y un estorbo para la sociedad, para ello solo había una solución: **prescindir** de esas personas, mediante prácticas eugenésicas. Aristóteles

decía “En cuanto a la exposición o crianza de los hijos, debe ordenarse que no se críe algún defectuoso”.

Estas formas de concebir a las personas con discapacidad también se presentaron en las primeras culturas de México, no es motivo de este trabajo extendernos en ello, únicamente hacer referencia para entender que desde la antigüedad, hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en la atención a las personas con discapacidad y en su identificación y con ello una connotación negativa sobre las palabras que aluden a sus características.

Es a través del Modelo rehabilitador que se empieza a tener una conciencia respecto al término discapacidad, en su ideología considera que la persona con discapacidad debe ser habilitada para que funcione en sociedad, este Modelo no debe interpretarse como lo que técnicamente es un proceso de rehabilitación, debido a que la función perdida ya no se puede recuperar en esta población. Es entonces en este Modelo de atención, que la Educación Especial crea diferentes estrategias para brindar atención educativa a las personas con discapacidad y se apoya en disciplinas como la Psicología, cuyo enfoque psicométrico permite las primeras acciones para la clasificación y canalización de las personas con discapacidad.

Los criterios que se establecieron no siempre fueron los más justos ya que el CI (Coeficiente Intelectual) determinó, en gran parte, el ingreso a las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento; para los niños con deficiencia mental señalaban un Cociente Intelectual entre 50 y 85, por ser considerados educables, los niños con Síndrome de Down no eran admitidos porque se suponía que entraban en la clasificación de entrenables, los niños limítrofes cuyo Cociente Intelectual llegaba a los 86 y que eran rechazados por la Escuela Primaria al reprobar el 1º y 2º grado y no adquirir la lectura y la escritura, eran admitidos en las Escuelas de Perfeccionamiento a insistencia de los padres de familia que no encontraban otra opción; esta población tenía la posibilidad de cubrir la educación primaria y obtener su certificado en la escuela nocturna, en donde las exigencias académicas eran menores por tratarse de alumnos adultos que en su mayoría por alguna causa no habían tenido la oportunidad de terminar de cursar la primaria. Más adelante esta población formó parte de los grupos integrados, al identificarlos como niños con problemas de aprendizaje.

Las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento, dependían de la Coordinación de Educación Especial, y ésta a su vez de la Dirección General de Investigación Científica de la SEP. En 1965 se crean las escuelas para adolescentes varones y para adolescentes mujeres, cuyo objetivo era capacitar formalmente a los alumnos en la adquisición y en el dominio de una técnica de trabajo, como una culminación de la Educación Especial del deficiente mental que le ayudaría para incorporarse a una vida productiva. Los propósitos de la Educación Especial estaban dirigidos a incrementar entre los educandos **la independencia personal, la socialización, la comunicación y los hábitos ocupacionales, para que respondieran apropiadamente en sus relaciones interpersonales en el trabajo.**

En 1965 se modifica la nomenclatura de las Escuelas de Perfeccionamiento por las Escuelas de Educación Especial y con ello se inicia la estructura de un plan de estudios tomando como base los Programas Escolares y los libros de texto gratuito de la SEP, Mi libro de 1º y 2º año. 1960. *Comisión Nacional de los libros gratuitos*, en el turno vespertino se continúa trabajando, con los alumnos que estaban en la pre-adolescencia, la iniciación a los diversos talleres pre-ocupacionales.

El Modelo rehabilitatorio hace énfasis en una herramienta esencial dirigida a la rehabilitación o habilitación de las personas, para que pudieran funcionar en sociedad, más allá de los cuidados y tratamientos médicos, y es sobre esta noción de productividad que la Profra. Odalmira Mayagoitia de Toulet, egresada de la primera generación de la Normal de Especialización, presenta en 1970 una propuesta para la creación de la Dirección General de Educación Especial en la Reunión Nacional de Estudios sobre problemas de salud, alimentación, asistencia y seguridad social, con una ponencia titulada: **La escolaridad en la rehabilitación de inválidos**, en la cual sustenta que: “los fines que se persiguen no son tan solo humanistas sino económicos y sociales, ya que la gran problemática de su desatención plantea al individuo, a la familia, a la escuela y a la sociedad, el hecho de abandonarlos, lo que significa condenarlos a una injusta e inútil segregación y que indefectiblemente los lleva a una vida para- social o abiertamente antisocial”.

“En un esfuerzo por convertir el viejo anhelo de reestructurar a la educación especial sobre firmes bases institucionales, frente a la necesidad ingente de atender

integralmente a los niños y adolescentes atípicos mediante la acción eficaz, coordinada y permanente que propicie finalmente su adecuada integración a la vida productiva, no solo como imperativo de solidaridad humana sino fundamentalmente por razones obvias de índole socioeconómicas que solo alcanzan su vigencia definitiva al adquirir por el mencionado camino institucional, su carácter social de verdadero derecho”.

Ponencia: “La escolaridad en la Rehabilitación de inválidos” presentada en Pachuca, Hidalgo el 9 de mayo de 1970. Ejemplar único, editado por la Coordinación de Educación Especial, México, D. F. Concluye urgiendo la creación de una Dirección General de Educación Especial “que promueva una planeación correcta de la educación especial y coordine los esfuerzos de secretarías, dependencias oficiales, iniciativa privada, que directa o indirectamente se ocupan de invalideces de niños y de adultos, reorganizando escuelas, centros y servicios que se ocupen de su escolaridad y rehabilitación a nivel nacional.”

Este discurso exige un replanteamiento de los propósitos de la Educación Especial, sus principios y valores y una clara concepción del significado de la integración y la normalización y sobre todo del derecho a la educación de la población que le ha servido de sustento político. La creación de la Dirección General permitió la expansión de las Escuelas de Educación Especial en los Estados, incorporando a las personas ciegas, sordas, lisiados del aparato locomotor y menores infractores coadyuvando para ello los profesores y las educadoras que asistían a cursar algunas de las carreras que ofrecía la Escuela Normal de Especialización en los cursos intensivos de verano para Profesores foráneos que se impartieron a partir del año 1967 a 32 alumnos inscritos, llegando en 1975 a 738 alumnos, en 1983 la matrícula ascendió a 1200. En 1985, con la descentralización de la Educación, recayó en los Estados la responsabilidad de la formación de los alumnos de la Normal de Especialización y la Normal, Superior, por lo que se suprimieron los cursos de verano.

El concepto de “escolaridad” no solamente se refería a la instrucción, se concebía como algo más, en donde se incluía la atención a los padres de familia a quienes se sensibilizaba y capacitaba, incorporándolos a sesiones de “Psicoterapia”. La concepción de la Escuela de Educación Especial, en esa época, estaba asociada a la **rehabilitación del impedido**, se consideraba que si se le brindaba atención en los

años formativos de su personalidad, se le podía encauzar a una adecuada integración social, **haciéndolos productivos.**

La Dirección General de Educación Especial, se compromete con la Secretaría de Educación Pública a encontrar una solución al problema del alto índice de deserción y reprobación escolar durante los dos primeros grados de la Primaria; ante la exigencia de resolver estas dificultades, se planteó la necesidad de crear otro servicio dentro de la Escuela primaria, que permitiera en un corto plazo la detección, diagnóstico y atención psicopedagógica de los alumnos con problemas de aprendizaje, con el objetivo de reincorporarlos al proceso educativo de la enseñanza Primaria; de esta manera los alumnos menores de 10 años que habiendo cursado hasta dos veces el 1er. grado, que no aprendieron a leer, a escribir y a dominar las nociones básicas de aritmética, se beneficiarían.

Fue entonces que durante el ciclo escolar 1970-1971 se crean los grupos integrados en la ciudad de Puebla, y en el Distrito Federal surgen durante el período 1971-1972, para lo cual se creó la Unidad Técnica de Detección integrada por Psicólogos, Maestros Especialistas, Pedagogos y Trabajadoras Sociales, quienes llevaron a cabo la tarea de detección y diagnóstico en el centro Escolar México, ya que albergaba una gran población infantil provenientes en su mayoría de familias de escasos recursos y heterogéneas en los aspectos socio-culturales, con los mismos criterios también se trabajó en la Escuela Primaria Vasco de Quiroga. Fueron estas Escuelas que albergaron a los primeros grupos integrados, formados con 7 alumnos que en total atendían a 174 alumnos.

Este servicio se fue expandiendo a los estados, abarcando en 1980 a las 31 entidades federativas con el apoyo del Programa **Primaria para todos los niños**, de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal; también se reportan las siguientes cifras tomadas de las estadísticas nacionales, el 43% de los alumnos reprobados en primaria corresponden al primer grado. “Del 43% de los niños que reprueban el 1er. año de primaria, **el Programa de Primaria para todos los niños**, estima que un 49% es absorbido a través del **Proyecto de Recuperación Escolar** y el 51% restante debe recibir educación especial. De este 51% (demanda potencial), solo el 70% tiene posibilidad de acceder a los servicios (demanda real) que únicamente están ubicados

en áreas urbanas”. Para la zona rural y suburbana el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), ha dado algunas soluciones que comentaremos más adelante y las cuales no han sido suficientemente difundidas.

Los grupos integrados constituyeron la transición hacia la integración educativa, sin embargo no existían en su población alumnos con alguna discapacidad, funcionaron hasta el año escolar 1991-1992.

Si bien es cierto que la atención al alumno con problemas de aprendizaje siempre se ofreció dentro de la Escuela Primaria con el propósito de que el escolar estuviera “integrado”, los resultados no fueron del todo satisfactorios, a pesar de que se sentaron las bases para que los educandos continuaran estudiando su primaria. La endeble vinculación entre la Escuela Primaria y la Educación Especial para que no se discriminaran a los alumnos estos grupos y se les tratara diferentes; así como la escasa sensibilización de la comunidad escolar, propiciaron que en algunas escuelas no se les incorporaran a las ceremonias cívicas o a la hora de recreo. Se reorientan los servicios con tres modalidades: atención del alumno en el aula regular, atención en el aula de apoyo y atención al alumno en el turno alterno en una escuela de Educación Especial. Este modelo dio la pauta para la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Este proceso para integrar a los alumnos con requerimientos de la Educación Especial, se concibió como el enlace entre la educación regular y la especial, para que todo escolar con necesidades educativas especiales asistiera a la Escuela regular de su comunidad para aprender a través de los programas educativos de cada grado escolar, considerando sus posibilidades y con el apoyo de la Educación Especial para elaborar las adecuaciones curriculares.

En el año de 1993, se reorientan los servicios de las Escuelas de Educación Especial, en Centros de Atención Múltiple (CAM), para atender a los niños que tienen diferentes problemas para desplazarse, comunicarse, de conducta, de aprendizaje y de adaptación. En el CAM se les brinda el apoyo necesario para que cuando adquieran determinadas competencias, se les integre a la Escuela Primaria regular.

Como se puede apreciar, desde el siglo XX hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en la atención a las personas con discapacidad y sobre todo en cómo identificarlas, coexiste una connotación negativa a nivel mundial sobre las palabras que aluden a las características de las personas que forman parte de la comunidad escolar de la educación Especial. Con una marcada influencia europea, se instituyó el año internacional del impedido, del minusválido, y posteriormente del atípico.

Este cambio fue impulsado en parte por el principio de Normalización, concepto que se originó en Escandinavia en 1972 por Wolfensber y se extendió al resto del mundo, según este principio las personas con discapacidad intelectual deberían de llevar los patrones, las rutinas y las costumbres de las demás personas. Este concepto influyó en las familias, ya que albergaron la idea de que la normalización llevaría a sus hijos a la normalidad en algún momento.

A partir de 1993 tras la ordenanza de la modificación de la Ley General de Educación al artículo 3ero. Constitucional, así como del artículo 41 se iniciaron una serie de cambios en el sistema educativo que, en muchos puntos atienden a las recomendaciones de la Conferencia mundial de Salamanca, incorporando la noción de diversidad como uno de los ejes por donde debía transitar el cambio educativo y la transformación de la escuela. El artículo modificado a la letra dice:

“La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurara atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas, de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

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

La escuela como instancia segregacionista

Con la aparición de las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento, la filosofía de la Educación Especial registró cambios importantes pasando de la filantropía, de la justificación religiosa de la discapacidad, del proteccionismo a la rehabilitación. Paulatinamente avanzó hacia un Modelo Educativo para llegar a un Modelo Social, cuyos presupuestos principales son: 1º, las causas que originan la discapacidad, no son religiosas ni científicas, sino sociales, o al menos preponderantemente sociales; 2º, en el Modelo Social no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la misma sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. La Educación Especial se apoyó de la Psicología, la Pedagogía, la Sociología y se alejó de la Medicina. Para ello era imperante modificar la terminología que etiquetaba al sujeto de atención de la Educación Especial y que se constituían en barreras para su aprendizaje.

Se hacía necesaria una Pedagogía especial, cuyo motivo principal fueran todos los niños con problemas en la audición y el lenguaje, los ciegos y débiles visuales, los deficientes mentales y los lisiados del aparato locomotor para apoyar su aprendizaje. Lo anterior dio lugar a diferentes métodos y técnicas de enseñanza y a la creación de Escuelas de Educación Especial para cada una de las discapacidades, para cada una de las necesidades de aprendizaje y comunicación. Estas escuelas seguían directamente implicadas en el mantenimiento de las desigualdades sociales que favorecían mecanismos de resignación y culpa entre la familia que tenían **hijos distintos**.

Para salir de la mareante rueda de la productividad y el ingreso al trabajo remunerado; así como para apoyar la integración escolar de las personas con discapacidad, se hizo necesaria una **Pedagogía incluyente, una Pedagogía de la diversidad** que termine con el segregacionismo en las escuelas; antes de que apareciera el movimiento internacional de la Integración Educativa, generalmente nuestro sistema educativo utilizaba dos mecanismos de exclusión, el primero era la expulsión inmediata del alumno que presentara un problema de conducta considerado

como grave, un segundo mecanismo era negar la reinscripción al alumno reprobado o que presentaba dificultades en su aprendizaje, en su comunicación y en las relaciones con sus compañeros.

Es en el año de 1989, atendiendo a las recomendaciones de la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, que todos los países deberían integrar a la escuela regular a los alumnos con discapacidad. En México, en el Programa Nacional de Modernización Educativa en 1989 se consideraron para la Educación Especial tres ejes importantes: ampliar la cobertura de atención que abarcaba a los alumnos integrados a la escuela regular; la atención al medio rural y la atención a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Una de las estrategias iniciales en México, fue la creación de los Centros de Orientación e Integración Escolar (COIE), que apoyaban la detección de los alumnos que podían integrarse a la escuela regular para cursar la educación primaria; también trabajaban con el personal docente de los jardines de niños y Escuelas Primarias sensibilizándolos para que integraran a la comunidad escolar a niños con discapacidad. El equipo de COIE estaba formado por un Psicólogo, dos Maestras de Educación Especial, y una trabajadora social, se trataba de realizar un trabajo en un marco interdisciplinario.

La participación de los Profesores de los 32 Estados de la República Mexicana fue muy importante para implementar el Modelo de Integración Educativa, la Dirección General de Educación Especial se preocupó por informar, difundir y capacitar a través de los Jefes de Departamento, sobre el proceso técnico administrativo de la Integración escolar. En el ciclo escolar 1992-1993 se llevó a cabo la Reunión Nacional en la ciudad de México, D.F. la que marcó el inicio de la descentralización educativa y en la que se obtuvieron conclusiones muy importantes que reflejan el fortalecimiento de la estructura organizativa que requiere la Integración educativa, la atención al medio rural y la capacitación del personal docente. En dichas conclusiones se destacan las siguientes:

- El currículo para la Educación especial debe ser flexible, de tal manera que los contenidos de aprendizaje, los objetivos, las evaluaciones, los recursos didácticos y la metodología se adecuen a las necesidades educativas especiales de los educandos.

- Es necesario que los estados tengan una participación en los foros a los que convoca el Consejo Nacional Técnico de la Educación, para aportar las experiencias valiosas que la Educación Especial ha desarrollado en cada entidad federativa y sobre todo para dar a conocer a este Subsistema dentro del Sistema Educativo Nacional, para que tenga el reconocimiento necesario que apoye su evolución.
- La participación del personal directivo, de asesoría y docente, en el Programa Emergente de Actualización del Maestro, representó una oportunidad de gran trascendencia para la Educación Especial al reconocerla en el Sistema Educativo Nacional y marcar la pauta para que a futuro se reconozca la importancia de que los dos subsistemas: Especial y Regular, se aproximen.
- En el análisis de las experiencias de los estados sobre el modelo de Atención al Medio Rural, se identifica en términos generales una postura de aceptación del proyecto, de las estrategias planteadas y de los instrumentos diseñados. Sin embargo, en algunas entidades siguen prevaleciendo interferencias en el aspecto de recursos humanos y económicos para justificar la dificultad en la participación y desarrollo del proyecto.
- La propuesta de actualización para el maestro de Educación Especial, está enmarcado en el Programa para la Modernización de la Educación, en el Acuerdo Nacional para la Educación Básica y en el Programa Emergente de Actualización del maestro, se destaca el compromiso de cada entidad para promover dentro de las acciones de actualización el trabajo colegiado.

La aceptación por parte de la comunidad escolar, de que cada alumno es distinto de los demás, no es tan difícil como el de afrontar educativamente esas diferencias y apoyar su aprendizaje. Se trata de un posicionamiento filosófico y ético; habrá que preguntarnos ¿hasta dónde la comunidad escolar y los docentes están convencidos de que cada alumno tiene derecho a que la enseñanza se adapte a sus necesidades educativas?, ¿hasta dónde tienen la formación que les permita adaptar: técnicas, métodos, recursos didácticos, organización escolar, evaluaciones, posibles para adentrarse en la atención a la diversidad del alumnado? En este siglo XXI, el esfuerzo que la sociedad está solicitando a los profesores de las grandes ciudades es mucho

más difícil que antaño. No resulta igual trabajar con un grupo de niños en el 1º “A”, el 1º “B”, el 2º “A”, el 2º “B” y el 2º “C”, quienes ya han sido distribuidos por su edad, el promedio de sus calificaciones y su buena conducta; en algunos casos el Profesor era premiado por su puntualidad, asistencia y calidad en su trabajo, asignándole el grupo más homogéneo y aquel que no tenía un buen cartel en la Escuela, ni con el Director se le daba el grupo de los alumnos más difíciles.

Confrontar una clase heterogénea plantea nuevos retos al Profesor, numerosos problemas que debe resolver, no es posible que se quede con los brazos cruzados esperando ayuda, objetando la integración educativa; debe ajustar su metodología didáctica, reorganizar su planeación didáctica siguiendo el principio de la diversificación curricular. Este concepto vuelve a cobrar vigencia en los tiempos actuales, en las grandes ciudades, porque en sus municipios, en comunidades pequeñas, en el medio rural, en los grupos multigrados, en las escuelas unitarias, los Profesores educaban en y para la diversidad y lo siguen haciendo, solo basta asomarnos a los programas del Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE) organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública; desde su inicio, en 1971, el Programa de Educación Comunitaria Inclusiva; en el año 2007 se elaboraron Guías didácticas para la inclusión educativa de los alumnos que presentaban discapacidad intelectual, problemas de audición y lenguaje, trastornos motores y ceguera y debilidad visual, estos alumnos siempre estuvieron en las aulas comunitarias, solamente había una Escuela improvisada en cada comunidad y los padres de familia los llevaban, **“aunque nada más estuviera sentadito”**. Para ellos se elaboraron también Guías para la atención de problemas de lenguaje y de aprendizaje, que son entregadas a los instructores que tienen en su aula a un alumno con esas características. Los Instructores comunitarios hacían diversificación curricular cada día, construían una “aula diversificada”; así lo explica Carol Ann Tomlinson en su libro el aula diversificada (2003, pp. 11, 12, 17 y 18); partía del hecho de que en el aula había niños de muy diferentes niveles que había que atender simultáneamente. Para llevar a cabo esta idea, los Profesores de las Escuelas rurales y los Instructores comunitarios, partían de un principio básico de la diversidad curricular: programar sus clases no con lo que ellos iban a enseñar al día siguiente sino lo que los alumnos necesitaban aprender.

Alcances de los esfuerzos a nivel mundial para atender a la diversidad

La evolución de los sistemas educativos formales no presentan la prontitud necesaria para resolver los problemas que a gran velocidad se presentan en las sociedades, su progreso ha sido constante acompañado siempre por altibajos. Uno de los principales progresos en los sistemas educativos deberían de ser: enlazar, equidad y calidad para obtener una mayor eficacia, con un matiz de comprensión y atenta a la diversidad de necesidades educativas del alumno, sin discriminaciones y exclusiones. En el transcurso de una década de la celebración de la **“Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad” (UNESCO 1994)**, observamos aún que esta tarea es compleja, ya sea porque es muy limitada la capacidad de transformación de los Sistemas educativos para enfrentar los retos sociales, culturales, tecnológicos; y porque la misma participación y convicción de los miembros de la sociedad, se desvía fácilmente hacía otros intereses con argumentos endebles que muchas veces son aceptados por las mayorías.

Baste asomarnos al informe mundial de Inclusión Internacional del 2012 sobre el artículo 19 de la Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad sobre el derecho a vivir y ser incluido en la comunidad para tener un amplio panorama mundial sobre lo difícil que ha sido incluir en la comunidad a personas con discapacidad intelectual, sobre todo adultos, así como a sus familias quienes se sienten excluidas y abrumadas; Klaus Lauchwitz, Presidente de Inclusión Internacional, nos dice en el prólogo del informe: “estamos ante un punto de inflexión crucial, más motivado por presiones socio económicas y modelos de atención no vigentes; el desafío para el movimiento internacional es facilitar el liderazgo a lo largo de este nuevo camino”.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el artículo 19 que se refiere al derecho de vivir de forma independiente y a ser incluidos en la comunidad; los estados que forman parte de dicha Convención reconocen el derecho de las personas con discapacidad a vivir en la comunidad en igualdad de condiciones y con las mismas opciones que los demás, quienes adoptarán medidas efectivas y

pertinentes para facilitar a las personas con discapacidad el disfrute pleno de este derecho y su total inclusión y participación en la comunidad.

El informe mundial sobre el artículo 19 de Inclusión Internacional “comunidades inclusivas = comunidades más fuertes”, hace un amplio análisis sobre su consecución en los países que participan. El informe es el resultado de dos años de intensa labor de voluntarios y colaboradores, familiares, personas con discapacidad intelectual, miembros nacionales y organizaciones asociadas, México participó a través de CONFE (Confederación Mexicana de Organizaciones a Favor de la Persona con Discapacidad Intelectual).

Klaus Lachwitz señala que los desafíos son enormes para lograr las promesas de la Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, en particular, del artículo 19, ya que obliga a gobiernos y sociedades a brindar apoyos para que las personas que tienen una discapacidad puedan vivir en la comunidad; así como para garantizar que los servicios y sistemas generales estén a disposición de dichas personas y sean accesibles para ellas.

La realidad, hasta ahora, esta muy lejana de las aspiraciones de inclusión internacional, sin embargo la materialización del derecho a vivir y a ser incluido en la comunidad plantea un desafío multidimensional y complejo para varios actores sociales, entre ellos las familias, educadores, empleadores, gobiernos y las propias personas con discapacidad. Lo que se ha propuesto inclusión internacional es incidir en las políticas públicas destinadas a apoyar el rol de las familias.

En la medida en que la persona con discapacidad va pasando de joven a la edad adulta, las relaciones con la familia y los amigos se hacen más tensas e incomprensibles, en una gran mayoría no tienen voz ni control sobre dónde y con quién quieren vivir o en dónde quieren trabajar, pareciera que la sociedad no está preparada para tener en sus espacios a personas con discapacidad en la edad adulta. Solo tienen dos opciones: vivir en internamiento o dentro del seno familiar, en ambas se deteriora su calidad de vida.

En 1994, a casi dos décadas se presentó la “**Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad**” propiciada por la UNESCO y organizada por el gobierno Español en Salamanca. Al cumplir los primeros 10 años,

los investigadores Gerardo Echeitia de la Universidad Autónoma de Madrid y Miguel Ángel Verdugo Alonso de la Universidad de Salamanca, consideran el periodo de 10 años (1994-2004) como una excelente oportunidad para plantear y revisar ante la opinión pública y profesional que si no se dan prisa, tiene hoy más importancia que hace una década. En el documento **“La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: enseñanzas y aprendizaje de un evento singular”**, los autores consideran que el análisis que hacen en el documento es aplicable “universalmente”. Lo analizado, discutido y plasmado en la llamada Declaración de Salamanca y en el Marco de Acción que allí surgieron, sigue siendo en lo fundamental útil y necesario para guiar el pensamiento y la acción de todos los que directa e indirectamente están implicados en las tareas educativas. Una de estas acciones que impactó en la Educación Especial de México fue la descentralización administrativa de la Educación Básica, lo que llevó a que los Gobiernos de los Estados adquirieran la responsabilidad técnico- administrativas de sus Instituciones educativas, adaptándolas a su realidad y a la propia identidad de cada comunidad; así como la cooperación entre los distintos gobiernos y sobre las sinergias de esfuerzos y ayudas que se requieren en todos los lugares para hacer frente a las políticas de **atención a la diversidad**. Otra de las acciones de gran impacto ha sido el cambio en la Ley General de Educación, en el artículo 41.

La celebración de los diez años de la declaración de Salamanca, llevó al gobierno Español a organizar una reunión internacional del 7 al 10 de julio del 2004, a la que asistieron delegados de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales y que constituyó un punto de modulación en la historia de la “educación especial” y que hoy es un referente obligado para el desarrollo de políticas educativas con una orientación inclusiva.

Entre las iniciativas más importantes para la evolución de la Educación Especial en el mundo se encuentran: el Año Internacional de los Impedidos (1981) y su complemento el Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos (1983-1992); el Programa de Acción Mundial para los impedidos (Naciones Unidas 1983); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); el Decenio de las personas con Discapacidad de Asia y del Pacífico (1993-2002); la Aprobación por la Asamblea

General de las Naciones Unidas de las Normas uniformes sobre la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. En 1990 se celebró en Jomtien, Tailandia, la *Conferencia Mundial Educación para todos. Atender a las Necesidades de Enseñanza Básica* y en Nueva York, la *Cumbre Mundial a favor de la infancia*, en ambos sucesos se aprobó el objetivo de *Educación para todos*, antes del año 2000. Uno de los componentes fundamentales y que sería uno de los ejes en la Conferencia de Salamanca que admitió la primera oportunidad importante a nivel internacional de aprovechar todas las iniciativas anteriores para pretender que los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, sea cual fuere su definición, quedaran integrados desde el principio en los planes educativos nacionales y locales; así como lograr que todas las escuelas estuvieran abiertas a todos y que se convirtieran en espacios pedagógicos agradables y estimulantes.

Durante los años 1992 y 1993 se llevaron a cabo reuniones regionales organizadas por la UNESCO, en Botswana participaron ocho países, en Venezuela cinco países con la asistencia de México, en Jordania seis países, en Austria cinco países y en China doce países. Los temas que fueron sometidos a debates fueron lo que señala el Profesor Parra Montero Jesús en su ponencia: Antecedentes de la Conferencia de Salamanca (2004, pp. 40 y 41).

- 1.- Dar un alto grado de prioridad a la creación de escuelas integradoras que pudieran ocuparse de una amplia gama de necesidades de sus alumnos, este objetivo se facilitaría:
 - Si se dispone de una estructura administrativa común para la educación especial y la educación en general.
 - Organizando servicios de apoyo a la educación especial en las escuelas del sistema general.
 - Adaptando los programas de estudio y los métodos de enseñanza.
- 2.- Adaptar la formación del personal docente a fin de fomentar la educación integradora y facilitar la colaboración entre los docentes del sistema general y los del sistema de educación especial.
- 3.- Crear proyectos piloto basados en la educación integradora y evaluarlos cuidadosamente, en función de las necesidades, los recursos y los servicios

locales. Estas evaluaciones orientaron decisivamente los debates y las conclusiones de la Conferencia Mundial de Salamanca.

La conferencia se planeó con miras a atender dos aspectos esenciales:

- 1.-Garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades educativas especiales, el acceso a las oportunidades de educación.
- 2.- Actuar para conseguir que esas oportunidades estén constituidas por una educación de calidad.

Han pasado diez años desde que la UNESCO organizó la “Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas especiales,” Acceso y Calidad en 1994, la cual marcó un hito en la historia de la Educación Especial y de la Educación en general, de todos los países que participaron; y nueve años de la “Declaración de Salamanca sobre Necesidades educativas Especiales; diez años después”. Son casi dos décadas desde que se iniciaron los trabajos para fortalecer la atención a la diversidad y la educación inclusiva, durante este tiempo hemos vivido aciertos, fracasos, dificultades que se han podido superar gracias a todos los participantes y creyentes de este enfoque, que han defendido con pasión la integración educativa de las personas con discapacidad. Los esfuerzos de Miguel Ángel Verdugo y Gerardo Echeitia, por presentarnos un documento que recoge la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio, que permiten adentrarnos en una realidad mundial, porque los problemas no son tan ajenos en otros países, por ejemplo la concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria se presenta como una barrera casi infranqueable a los deseos de una educación de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a la discapacidad, y en general para atender a la diversidad de los alumnos que aprenden.

Se enfatiza también sobre el derecho a una educación inclusiva, que no solamente se refiere a la Educación Básica, sino que debe trascender al bachillerato, y a la formación profesional, son escasas las historias que dan testimonio de estos alcances de las personas con discapacidad, y en verdad son ejemplares porque han logrado trascender en la sociedad. Miguel Ángel Verdugo nos dice en el documento citado p. 215, que: “la dificultad más grande a la que nos enfrentamos, pero al mismo tiempo un desafío apasionante, es la relativa a la necesaria modificación de la

concepción que tenemos de la educación y de la función de la escuela. La concepción inclusiva de la educación que subyace a la Declaración de Salamanca está hoy seriamente cuestionada por valores sociales conservadores y por una ideología liberal que, como se nos ha señalado, *está complicando enormemente a las escuelas para enseñar con garantías a todos los alumnos*".

El análisis de los avances después de la Conferencia de Salamanca, la revisión del Informe sobre Inclusión Internacional, constituyen documentos que han dado pauta para repensar la Educación Especial y la atención a la diversidad y descubrir los vínculos, las conexiones que se crean entre los términos: integración, inclusión, diversidad, educación inclusiva, los dos primeros, nos dice Miguel Ángel Verdugo, son en cierta medida sinónimos, por lo que pueden tratarse indistintamente en el discurso lo que importa es que se tenga claridad de lo que queremos expresar con ellos. Compartimos con la gran mayoría de los profesores de los países que participan en este ambicioso y complejo proceso de la Educación Especial de que todos los alumnos, cualesquiera que sean sus condiciones personales o sociales, puedan aprender al máximo de sus capacidades y participar de la vida escolar en un contexto común, sin deterioro de su identidad y de su autoestima; no se trata de incorporarlos en la escuela pensada para "alumnos normales" que de cierta manera aceptan que los niños diferentes estén en su salón de clases.

Nuestra tarea como profesores es replantearnos el quehacer educativo, que puedan disminuir los riesgos de la exclusión social. Hablar de inclusión para Miguel Ángel Verdugo es "aludir a la concepción más actual de discapacidad en la cual hay que identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto, más que centrarse en aspectos personales del déficit. La inclusión alude a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo no solo en el ámbito individual sino también en el de las organizaciones y la sociedad en general". Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre N. E. E. conferencia entre la Retórica Esperanzadora y las resistencias al cambio (Miguel Ángel Verdugo 2004, p. 211, Madrid, España).

A manera de conclusiones

La escuela de educación regular y la escuela de educación especial son concebidas como un espacio en el que concurren individualidades que fomentan un sin número de relaciones entre los sujetos y los grupos sociales. Las prácticas educativas se encuentran con la diversidad como un dato de la realidad; las formas de organización y la intervención pedagógica del Profesor tienen el reto de responder ante esa diversidad, que en muchos casos se convierte en complejidad porque tiene que incluir en su intervención diferentes formas de comunicación, de estilos de enseñanza, de escucha; esto lo podemos observar en los CAM (Centros de atención Múltiple) en donde el grupo escolar está compuesto por alumnos de diferente discapacidad, con necesidades educativas especiales diversas que requieren, cada uno, de un sistema de comunicación específico para el ciego y débil visual, para el sordo, el discapacitado intelectual y el autista. Sin embargo la realidad de estas Instituciones se podría superar si se fortalece la intervención profesional, para que los alumnos adquieran y dominen un sistema de comunicación por ejemplo Braille, lenguaje de señas, comunicación total, lectura labio facial, oralización, etc. y la utilicen para relacionarse con los demás y adaptarse a diferentes escenarios escolares y comunitarios.

Los conceptos de diversidad y de integración han permeado en el nuevo paradigma educativo que en países latinoamericanos, Europeos y de otras latitudes han aplicado para atender a la diversidad y que la UNESCO ha promovido con la participación de profesionales e investigadores reconocidos; así como de organizaciones internacionales. El concepto de diversidad involucra un cambio substancial de la escuela, y a través de ella se busca generalizar las relaciones sociales como una Institución abierta, flexible, capaz de promover experiencias Institucionales que susciten el aprendizaje de acuerdo a las características, estilos, ritmos, y posibilidades de los grupos sociales, respetando su autodeterminación y asegurando su plena inclusión social.

El concepto de integración ha sido planteado por la Educación Especial a partir de redefinir, sus políticas, sus proximidades, sus estrategias y formas de funcionamiento. La Escuela Especial, aunque esa no haya sido su elección, fue

segregacionista desde sus inicios, adquirió nuevas dimensiones a partir de la década de 1980, al poder desplegarse tanto en una Institución especializada, como en una escuela común. La condición del niño y sus necesidades educativas especiales, determinarán que la atención sea permanente o temporal en una Escuela de Educación Especial o en una Escuela de educación regular.

En el momento histórico que vive la Educación especial, el Modelo social adquiere una especial importancia, al retomar aspectos que han trascendido en su filosofía, principios y singularidades en la diversidad de la población que atiende incluyendo a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Los presupuestos en el Modelo social señalan que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, sus aportaciones están relacionadas con la inclusión y la aceptación de la diferencia. El paradigma que prevalece es el de rescatar las capacidades en lugar de acentuar las discapacidades.

Los niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo integral, que los otros niños, por lo que la educación debe ser inclusiva, adaptada a las necesidades especiales de esta población, reservándose la Educación especial en Instituciones, como última medida. Recordemos que el Modelo social estipula que no son las limitaciones individuales la raíz del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para brindar los servicios adecuados y garantizar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social; las soluciones deben de apuntar hacia la sociedad y no individualmente a la persona afectada.

Agustina Palacios ilustra ampliamente en su libro *El Modelo Social de Discapacidad: "Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad"*, de donde destacamos su inicio a finales de la década de los setenta en Inglaterra y Estados Unidos, como antecedente se encuentra el movimiento de vida independiente, en el que participaron personas con discapacidad, condición que no los limitó en su lucha por no ser tratados como ciudadanos de segunda. Su filosofía se fue extendiendo en países como Suecia, Canadá, Inglaterra y España. Este movimiento trajo consigo un cambio significativo en la percepción de las personas con discapacidad.

El Modelo social aboga por una educación inclusiva y es coincidente con algunos de los postulados emanados de la Declaración de Salamanca del 2004. Los reclamos surgidos para brindar atención a la diversidad, buscando la misma calidad ya sea en los servicios educativos, de salud y ocupacionales que para el resto de los ciudadanos, supusieron un gran apoyo para implantar los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Fuentes de consulta¹

Boggino Norberto; De la Vega Eduardo (2007). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. pp. .23 a la 29. Ediciones Homo Sapiens. Argentina.

Echeitia Sarrionandía Gerardo; Verdugo Miguel Ángel (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después, valoración y prospectiva*. Publicaciones del INICO. Instituto Universitario de Integración en la comunidad. Universidad de Salamanca. Colección Investigación.

Educación Especial (1975). Año III, No.14. Publicación bimestral de orientación e información, Profra. Odalmira Mayagoitia “*Los problemas psicológicos del niño*” (páginas 4 y 5) México, D. F.

Mayagoitia de Toulet Odalmira (Mayo de 1970). “*La escolaridad en la Rehabilitación de inválidos*” (Ponencia). Pachuca, Hidalgo. Ejemplar único, editado por la Coordinación de Educación Especial, México D. F.

Palacios Agustina, (2008). *El Modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Colección CERMI, Grupo Editorial CINCA, Madrid, España.

Parcerisa Aran Artur; Rovira Gabarró Marta (2000). *Atención a la diversidad pp. 17 a la 22*. Editorial Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela.

Parra Montero Jesús (2004). *Antecedentes de la conferencia de Salamanca*. (pp. 40 y 41) Memorias de *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas*

¹ Por las características del trabajo presentado y la información utilizada se decidió referir las fuentes de consulta utilizadas en mayor o menor medida cuando se fueron elaborando las diferentes versiones del documento. En ese sentido no se presentan referencias.

Especiales 10 años después, valoración y prospectiva. Publicaciones del INICO (Ponencia). Instituto Universitario de Integración en la comunidad. Universidad de Salamanca. Colección Investigación 2004.

Revista cuatrimestral FORO, órgano de difusión de la Escuela Normal de Especialización, Época I, año I, No. 1 1985, México D. F., p. 3.

Secretaría de Educación Pública, Mi libro de 1º y 2º año 1960. *Comisión Nacional de los libros gratuitos*, México D. F. Talleres gráficos de la Nación.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (1969). p. 3. México, D. F.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial, (1982). *Los grupos integrados.* (pp. 9 y 10) (Folleto). México, D. F.

Tomlinson Carol Ann. (2003). *El aula diversificada*, págs. 11, 12, 17,18. Biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de Educación Pública. Barcelona, España. Ediciones Octaedro.

CAPÍTULO 2

MÉXICO: INTEGRACIÓN/ INCLUSIÓN

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE Norte)

Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Resumen

Para el año 2006, la Secretaría de Educación Pública en México inicia una serie de planteamientos de educación inclusiva, observándose que los conceptos de integración e inclusión se insertan como sinónimos, de manera que se continua hablando de necesidades educativas especiales en los alumnos y en forma indistinta se menciona la necesidad de eliminar las barreras para el aprendizaje en la escuela y en el aula. Por tal motivo, este documento presenta las características de cada una de estas propuestas: integración e inclusión, estableciendo además los criterios básicos que las hacen diferentes y que pueden provocar un cambio significativo en cuanto a las ideas sociales sobre la diversidad, la inclusión de todos los alumnos en las diversas acciones escolares, la necesidad de respetar y atender a todos los individuos con la idea de que lo único común son las diferencias.

Palabras Clave: Educación inclusiva, educación especial, integración educativa.

Abstract

For 2006, the Ministry of Education in Mexico began a series of inclusive education approaches, noting that the concepts of integration and inclusion are inserted as synonyms, so that we continue talking about special educational needs of students and as interchangeably referred to the need to eliminate barriers to learning in school and in the classroom. Therefore, this paper presents the characteristics of each of these proposals: Integration and inclusion, also establishing the basic criteria that make them different and can cause a significant change in terms of social ideas about diversity, inclusion of all students in various school activities, the need to respect and serve all individuals with the idea that the only differences are common.

Keywords: Inclusive education, special education, inclusive education.

El surgimiento de la educación inclusiva en México

La educación en México enfrenta situaciones de exclusión, marginación, desigualdad, rechazos, etiquetación y apatía ante las diferencias en cada uno de los alumnos en los diversos niveles educativos. En las aulas puede percibirse un marcado énfasis en las

diferencias del nivel económico, apariencia física, presentación personal, cultura y muchas otras características personales.

Durante varias décadas el país ha intentado estrategias diferentes para atender a las necesidades de atención de las personas con discapacidad o con necesidad de apoyos en el aprendizaje.

En la segunda mitad del siglo XIX (1860-1870) surgieron las primeras escuelas para atender a personas con discapacidad en el país como respuesta a demandas de padres de familia y especialistas, estas escuelas estaban dedicadas a atender a niños sordos o ciegos, además se inauguró la primera Escuela Normal dedicada a niños “sordomudos”, también se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, todo esto como una alternativa diferente de la atención que habían recibido siempre a través de la Secretaría de Salubridad y Asistencia.

En los años 80’s se surgieron en el país un gran número de escuelas de educación especial para niños con discapacidad, además de varios servicios que, por primera vez, se ubicaban en las escuelas primarias para atender a niños “reprobados” de 1er. Grado y a niños con “capacidades y aptitudes sobresalientes”. Surgieron además los “Centros Psicopedagógicos” que ofrecían apoyo a alumnos con “problemas de aprendizaje” en horarios alternos y en edificios de educación especial.

En los inicios de los años 90’s se iniciaron una serie de programas y leyes nacionales y estatales para proteger a las personas con discapacidad, promoviendo su inserción en la escuela regular; predominantemente en educación primaria, antecedidos por planteamientos y acuerdos internacionales de manera que se adoptó el modelo de Integración Educativa como una propuesta para atender a alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, esta vez los alumnos se ubicaron en el ámbito de la escuela regular.

Esto provocó una serie de medidas a nivel nacional para difundir las ideas de la integración educativa mediante cursos de actualización a maestros de educación básica en servicio; así como la inserción de esta propuesta en la formación inicial de los maestros en las Escuelas Normales y en los programas de licenciaturas y posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional.

Como resultado de la Integración Educativa gran cantidad de alumnos que asistían a escuelas de Educación Especial se integraron a escuelas regulares desde 1991, en su mayoría en educación básica (preescolar, primaria y unos cuantos en secundaria). Actualmente, muchos niños logran ya ingresar a las escuelas regulares sin pasar antes por la Educación Especial.

De esta forma se abrió camino para insertar a alumnos anteriormente considerados como especiales con o sin discapacidad para participar en las escuelas regulares ejerciendo su derecho legal a la educación; sin embargo existen aún grandes necesidades para que estos niños sean considerados “iguales a los demás”, de manera que sean “tan diferentes como sus compañeros”, sin necesidad de etiquetas, clasificaciones, diferenciación, aislamiento, etc.; sino que reciban los apoyos necesarios igual que los reciben el resto de sus compañeros.

Integración Educativa

La integración educativa surgió en los años ochenta como una tendencia mundial hacia la igualdad de oportunidades y hacia la práctica de los derechos humanos, todo ello como resultado de diversos movimientos y demandas internacionales que han pretendido establecer opciones de desarrollo social, educativo y ocupacional adecuadas a las diferencias y dificultades individuales para alcanzar la eficiencia económica de los pueblos a partir de la globalización enmarcada en los términos de las políticas del neoliberalismo.

Es así como estos cambios atañen a aspectos políticos, sociales y culturales en los que las oportunidades que tiene cada sujeto de emplearse en el ámbito productivo constituyen la fuente de un futuro próspero y duradero para él y para la sociedad a la que pertenece.

De esta manera la población con necesidades especiales ha sido objeto de atención de múltiples programas y acuerdos internacionales primordialmente organizados por la UNESCO, la PNUD, UNICEF y el Banco Mundial en los cuales se intentaba lograr la equidad para los sujetos que “presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el

currículo que les corresponde por su edad (Secretaría de Educación Pública, 1994). Considerándose como **alumnos con necesidades educativas especiales** a “...niños discapacitados, bien dotados, niños que viven en las calles y que trabajan, niños de poblaciones remotas y nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas” (Secretaría de Educación Pública, 1994).

Estos planteamientos se ven reflejados en el texto que a continuación se presenta:

“Este sistema doble, inicialmente un paso positivo para la educación, ya no conviene... ha llegado el momento para la educación especial y regular, de fusionarse en un solo sistema unificado, estructurado para atender las necesidades propias de todos los alumnos” (Stainback & Staninback, 1984).

La integración educativa constituye, entonces, en una serie de planteamientos que promueven la ubicación de niños con discapacidad en las escuelas regulares con la firme intención de resolver su derecho a la educación, de abrirles contextos “normalizadores”, de promover su aceptación social y de eliminar las “etiquetas”. También promueve la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, de aquellos que muestran un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros, por lo que requieren un maestro mejor preparado para responder a las diferencias de esos alumnos y una organización escolar que colabore con el maestro que les atiende.

Como resultado de esta estrategia de corte internacional se formuló en México el Programa de Integración Educativa como “un proceso ideológico, político y técnico que pretende posibilitar e incrementar la participación democrática de los niños/as con necesidades educativas especiales y sus familias en la cultura del centro y del aula eliminando los obstáculos que impidan un acceso al currículum ordinario de las escuelas” (Antonio Fortes R., 1994). Este programa es el medio fundamental para conducir a la **equidad**, para dar más a los que menos tienen, para hacer efectivo el derecho constitucional a la educación y garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y de permanencia en los servicios educativos, especialmente a los más débiles y desprotegidos (Hernández Camargo, 1997).

Por tal motivo, desde 1996 la Secretaría de Educación Pública adoptó las ideas de la “Integración Educativa” en las escuelas, predominantemente del nivel básico y dirigido por Educación Especial; por lo cual se crearon leyes, reglamentos, instituciones, programas, materiales, reconocimientos profesionales y una serie de medidas políticas y escolares para promover la inserción de alumnos con discapacidades diversas en las escuelas regulares. Estos principios, además, quedaron insertados en la formación inicial y en la actualización de los maestros de preescolar, primaria y secundaria.

La “integración educativa” se presentó como una oposición a los modelos anteriores:

- Modelo asistencial: los niños eran considerados como seres dependientes y en custodia, por lo que debían ser atendidos en sus hogares por voluntarios y auspiciada por grupos religiosos o por personas altruistas.
- Modelo Médico-terapéutico en el que predomina la visión individual del alumno en quien radican las dificultades, visualizado como un enfermo que tiene que diagnosticarse, corregirse o curarse a través de una atención especializada, distinta y separada de la organización ordinaria.

En contraposición la integración ofreció el modelo educativo que sostiene como sujeto de atención a quien muestra necesidades educativas especiales (tenga o no alguna discapacidad) y se fundamenta en:

- La importancia del contexto para crear estas necesidades.
- El rechazo a los procesos de categorización, discriminatorios y estigmatizantes.
- Adaptación curricular en un currículum flexible y amplio que se adapte a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Con estos planteamientos, la Secretaría propuso un proceso de atención centrado en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, el cual se ha venido aplicando a partir de tres momentos clave: la identificación de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular (predominantemente de educación primaria), la evaluación más detallada de los alumnos detectados (mediante una evaluación psicopedagógica) y la elaboración de

una propuesta curricular adaptada). En el cuadro No. 1 se presenta el proceso de Integración Educativa que se acaba de describir.

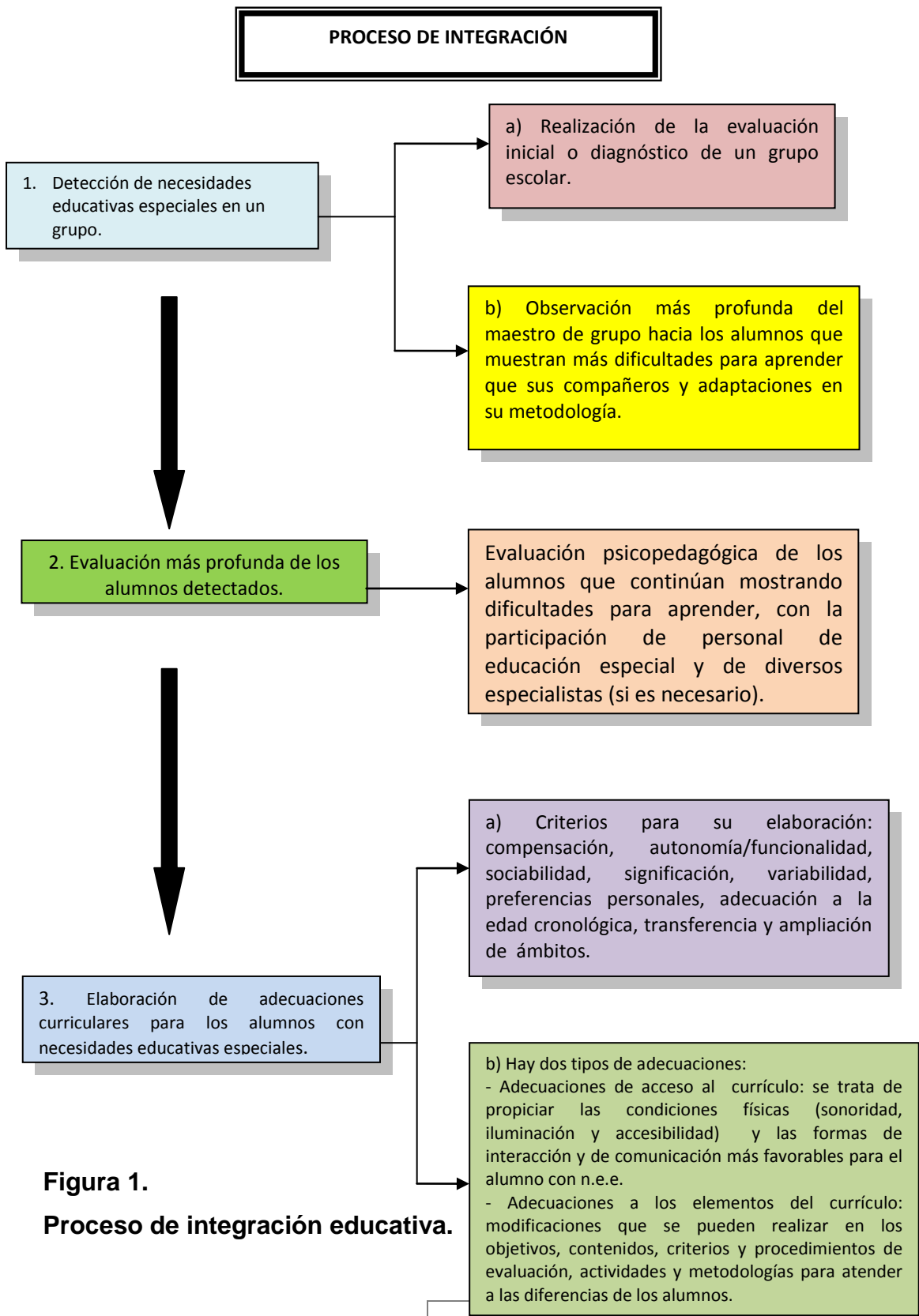


Figura 1.
Proceso de integración educativa.

Algunas de las condiciones necesarias para la integración educativa son (SEP, 2000. p. 41):

- Modificaciones legislativas.
- Apoyo de autoridades educativas.
- Cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia, y en ocasiones de los mismos niños).
- Transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Evolución en las prácticas de evaluación.

Educación inclusiva

La **inclusión** surge, a nivel internacional, de su antecedente: la integración. Esto constituye una evolución conceptual sustentada en razones psicológicas, pedagógicas, sociales y éticas (Giné, S. F.).

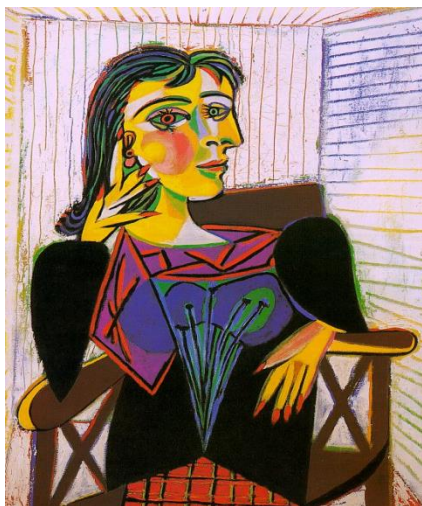
La educación inclusiva inicia en Inglaterra en el año 2000, fue presentada por Tony Boot y Mel Aiscow en el documento denominado “Índice de inclusión” editado por el Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE) y ha sido difundida por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO.

El Índice de Inclusión, es un documento que promueve todo un proceso de transformación escolar con la participación del equipo docente, del Consejo Escolar, de la familia y de otros miembros de la comunidad en una investigación acción, a través de la cual se analiza la situación de la institución a partir de una serie de indicadores y cuestionamientos para, en seguida, construir propuestas educativas para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en todos los ámbitos de la escuela.

Esta participación plural es una de las características de la escuela inclusiva, en la cual se desarrollan conceptos como: inclusión, escuela inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación, discapacidad (con una interpretación diferenciada) y condiciones para una escuela inclusiva.

La **Inclusión** es: “un **proceso de desarrollo que no tiene fin**, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos” (Booth y Ainscow, 2000; p. 7).

El concepto de inclusión hace referencia a que "Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes" (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994). De manera que es necesario eliminar las clasificaciones, la etiquetación, la discriminación y considerar a la diferencia como una característica común a todas las personas; es decir lo que nos hace iguales es ser diferentes.



Pintura con “características inclusivas”



“Pintura con características no inclusivas”

Figura 2. Pintura inclusiva

Para aclarar el concepto de inclusión se hace en seguida una comparación que se presenta en la Figura 1. Pintura inclusiva; en la cual se presenta una primera imagen

que muestra una pintura de Picasso con la figura de una mujer en la que es posible observar las diversas partes de su cuerpo, cada una preparada para realizar las funciones vitales que la persona necesita. En cambio en la segunda pintura, se hizo una descomposición de la primera imagen tratando de representar una clasificación que une a los órganos y a las partes del cuerpo formando grupos de acuerdo a su forma o la función semejante que desempeñan y como resultado se obtuvo una descomposición total de la figura humana. De esta manera se puede notar que en la “Pintura Inclusiva” (primera pintura) existe diversidad en los órganos y en las diversas partes del cuerpo, a partir de la cual el todo se complementa y llega a resultar enriquecedor el combinar las diferencias, otorgando a cada uno su importancia en sí mismo y en su aportación al todo que integra.

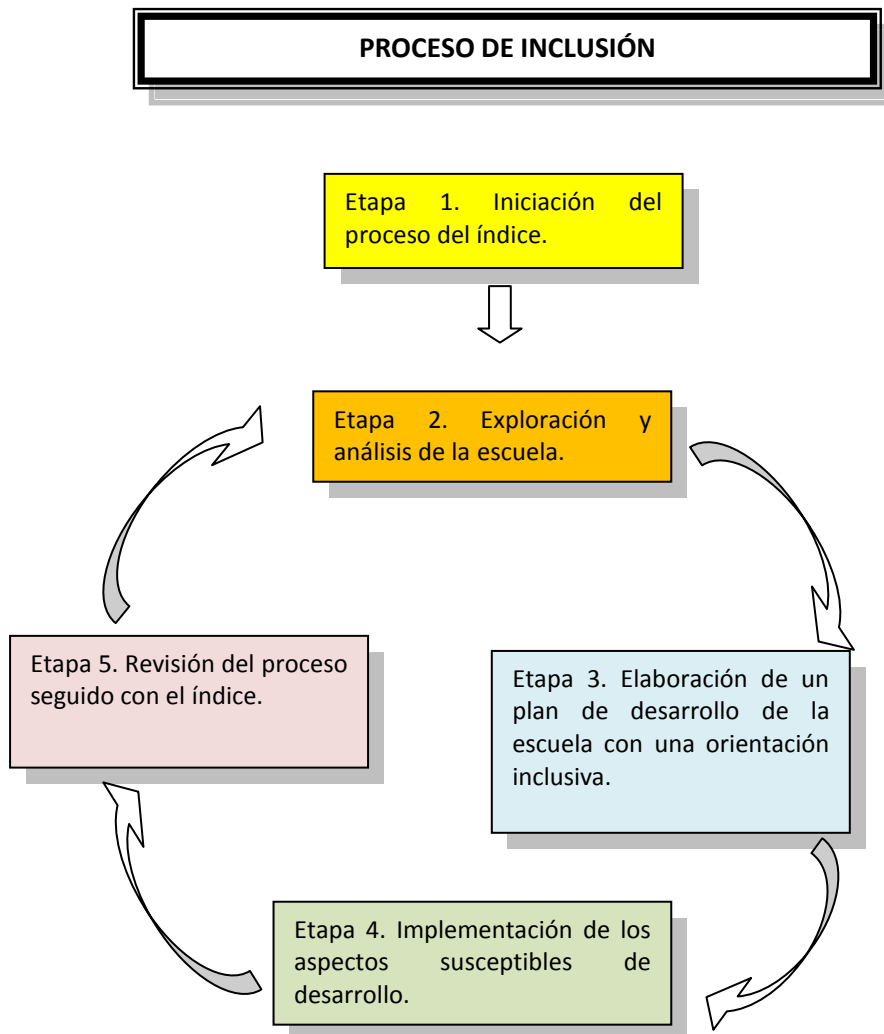


Figura 3. Proceso de inclusión.

En el contexto de la educación inclusiva, el término de necesidades educativas especiales se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación (Duran y Echeita, 2005); pues se considera que el primero llega a convertirse en una “etiqueta” para los alumnos y provoca expectativas más bajas al centrarse en las dificultades que experimentan, desvía la atención de las dificultades que enfrentan otros alumnos y se llega a creer que deben ser responsabilidad únicamente de especialistas.

“No existen escuelas inclusivas, sino escuelas en proceso de inclusión” afirmó Tony Booth en el 1er. Congreso Internacional sobre Discapacidad (2008); por tanto, lo importante para lograr una escuela inclusiva es una institución decidida a enfrentar el **proceso de inclusión**, el cual se desarrolla en 5 etapas.

En el Esquema 2 se muestra el proceso de inclusión.

1. Iniciación del proceso del índice: se trata de constituir un grupo coordinador, sensibilización de la escuela respecto al *Índice*, explorar el conocimiento del grupo, prepararse para usar los indicadores y las preguntas y prepararse para trabajar con otros grupos; todo esto con una duración de medio trimestre.
2. Exploración y análisis de la escuela: consiste en la exploración del conocimiento del personal y de los miembros del Consejo Escolar, exploración del conocimiento del alumnado, exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de la localidad y decisión de las prioridades a desarrollar. Se desarrolla durante un trimestre.
3. Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva: se refiere a la introducción del *Índice* en el proceso de planificación de la escuela y la introducción de las prioridades en el plan de desarrollo de la escuela. Se realiza durante medio trimestre.
4. Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo: consiste en poner en práctica las prioridades, lograr el desarrollo sostenido y el registro del progreso. Se trabaja en forma continua.

5. Revisión del proceso seguido en el índice: esta etapa se refiere a la evaluación de los cambios, a la revisión del trabajo realizado con el *Índice y a la continuación del proceso del Índice*. También se trabaja en forma continua.

Para lograr que una escuela se inicie en la inclusión es necesario atender a 3 **dimensiones**: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

En lo que se refiere a las características de una escuela inclusiva, Climent Giné propone una serie de **condiciones para una escuela inclusiva**:

- Trabajo colaborativo entre el profesorado, consiste en:
 - Desarrollar la intervención conjunta de dos profesores en el aula.
 - Planificación conjunta de las unidades de programación.
 - Incremento de la ayuda mutua.
 - Mejora de la conciencia de equipo docente.
 - Promoción de la autoestima a partir de la colaboración.

**DIMENSIÓN "A".
CREAR CULTURAS
INCLUSIVAS**

SECCIÓN A.1. **Construir una comunidad** "segura, acogedora y estimulante" en la que todos los alumnos logran mejores niveles con la participación de toda la comunidad escolar.

SECCIÓN A.2. **Establecer valores inclusivos** en los que cada uno es valorado, base fundamental para mejores niveles de logro.

**DIMENSIÓN
ELABORAR
INCLUSIVAS**

**“B”.
POLÍTICAS**

SECCIÓN B.1. **Desarrollar una escuela para todos** en la que la inclusión es el centro para mejorar el aprendizaje y lograr la participación de todo el alumnado.

SECCIÓN B.2. **Organizar el apoyo para atender a la diversidad.** Todas las actividades escolares se enfocan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.

**DIMENSIÓN
DESARROLLAR
PRÁCTICAS
INCLUSIVAS**

“C”.

SECCIÓN C.1 **Orquestar el aprendizaje.** Asegurar que la enseñanza, los apoyos y las actividades en el aula y las extraescolares promueven la participación de todo el alumnado y su experiencia extraescolar.

SECCIÓN C.2 **Movilizar recursos** de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje de todos los alumnos.

- Estrategias de enseñanza-aprendizaje:
 - Organización del aula.
 - Optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular de los conocimientos y experiencias de cada profesor.
- Atención a la diversidad desde el currículo:
 - Mejora de la formación del profesorado.
 - Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos.

- Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo.
- Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el seguimiento.
- Organización interna:
 - Disponer de una estructura organizativa que favorezca la cohesión.
 - Potenciar el intercambio entre el profesorado.
- Colaboración escuela-familia:
 - Fortalecimiento de la comunicación con las familias.
 - Fortalecimiento de la participación de los padres en la toma de decisiones.
 - Desarrollo de contactos formales e informales.
- Transformación de los servicios:
 - El profesor de apoyo, clave para el trabajo colaborativo.
 - La transformación de los centros de educación especial en centros de recurso para la educación inclusiva.

En México, para el año 2006 puede observarse un cambio importante en los planteamientos que la Secretaría de Educación Pública plasmó en el documento denominado “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial”, pues aunque para muchos puede pasar desapercibido, los términos que se utilizan al describir las funciones de los diversos servicios de Educación Especial se inmiscuyen ya no en planteamientos de la integración educativa; sino que se combinan con las características de la escuela inclusiva mediante propuestas como:

- Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular son aquellos que “apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general” (SEP, 2006; p. 37).
- Los servicios escolarizados son aquellos que ofrecen atención a quienes “las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos

específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje” (SEP, 2006; p. 67).

- Los servicios de orientación son aquellos que informan, asesoran y capacitan a maestros, padres de familia y a la comunidad en general sobre opciones educativas, estrategias y materiales para “dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas” (SEP, 2006; p. 105).

Estos textos muestran una serie de conceptos que trascienden la inserción de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela para, en cambio, proponer:

- Una gestión escolar que promueve la participación y el aprendizaje de **todos** los alumnos.
- La participación de la comunidad educativa en general, no sólo del maestro de grupo o del maestro de educación especial que atiende al alumno integrado.
- Más que la atención a las necesidades educativas especiales se plantea la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación; por lo tanto:
- Las “barreras para aprender” no se ubican en el alumno, sino en el contexto escolar.
- La escuela se adapta a las características de los alumnos al ofrecer una educación pertinente, y no los alumnos se insertan en las exigencias de la escuela.

Para concluir: la educación inclusiva no es sólo una modificación de términos, es un cambio en el paradigma educativo que centra en la comunidad escolar (maestros, alumnos, padres de familia y comunidad) la responsabilidad del aprendizaje y de la participación de todos los alumnos en todas las actividades escolares. Los alumnos son valorados y los docentes buscan las estrategias necesarias para lograr una atención diferenciada dentro del aula y planeada en la gestión escolar mediante el trabajo colaborativo del personal.

La educación inclusiva ha sido reconocida a nivel internacional como la mejor educación para los niños y las niñas identificándose beneficios económicos y sociales, lo cual ha podido comprobarse en investigaciones en diversos países europeos (como Inglaterra y España) y en América (Colombia, Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Costa Rica y Panamá y en Brasil). Sin embargo las

experiencias describen la participación comprometida de comunidades escolares, sin lograr aún que se inmiscuyan localidades, distritos o municipios.

Comparación: integración educativa/ educación inclusiva

Para concluir, pueden notarse diferencias importantes entre la integración educativa y la educación inclusiva, estas diferencias pueden notarse en las tablas de comparación (vid infra).

Por todo lo anterior es necesario conocer los planteamientos de ambos procesos; integración educativa y educación inclusiva, de manera que los maestros y las instituciones identifiquen y tomen decisiones sobre:

- La planeación institucional.
- La organización institucional.
- Los valores que la escuela difunde.
- La atención a los alumnos.
- Las actitudes de los maestros frente a las diferencias de los alumnos.
- El trabajo que desempeña el personal de educación especial en las escuelas regulares.
- La relación y las funciones del personal de escuela regular y el personal de educación especial.
- La participación de los padres de familia en la escuela.
- La participación de los padres de los alumnos en las decisiones escolares.
- La aceptación de los “diferentes”.

DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aspecto	Integración Educativa	Educación Inclusiva
DEFINICIÓN	<p>La integración educativa se entiende de diversas formas: como una política educativa emprendida por los gobiernos, una filosofía que promueve la igualdad de oportunidades para niños con discapacidad en ambientes más normalizadores, una opción de reorganización interna de los centros escolares y fortalecimiento de recursos para atender a todos los niños y una práctica educativa centrada en mejorar el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>La integración educativa abarca tres puntos principales:</p> <p>A) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan de la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.</p> <p>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.</p> <p>C) La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.</p>	<p>Inclusión es “un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos”. (Booth y Ainscow, 2000; p. 7).</p> <p>El término inclusión no sólo tiene que ver con: “el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000; p. 6).</p>

Aspecto	Integración Educativa	Educación Inclusiva
A L U M N O S	<p>programas de estudio; por lo tanto requiere de recursos mayores o diferentes que puedan ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Profesionales: maestro de apoyo, especialistas. b) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico. c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares. d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado. <p>Las n.e.e. son relativas porque dependen de la competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles en la escuela y tienen un carácter interactivo y normalizador (SEP, 2000. pp. 50-51). Las n.e.e. toman en cuenta las condiciones particulares del alumno y las de su entorno planteando que pueden estar relacionadas con tres grandes factores: el ambiente familiar, el ambiente escolar o condiciones individuales del niño como: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación u otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo). (SEP, 2000. pp. 52).</p>	<p>llega a convertirse en una “etiqueta” para los alumnos y provoca expectativas más bajas al centrarse en las dificultades que experimentan, desvía la atención de las dificultades que enfrentan otros alumnos y se llega a creer que deben ser responsabilidad únicamente de especialistas.</p> <p>En cambio, el término barreras para el aprendizaje y la participación se refiere a que estas barreras “surgen entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000; p. 8). Las barreras pueden localizarse en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.</p>

Aspecto	Integración Educativa	Educación Inclusiva
<p style="text-align: center;">D I S C A P A C I D A D</p>	<p>“Se habla de discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera “normal” para el ser humano (definición que se retoma del ámbito de la salud). Las limitaciones que impone la discapacidad no dependen únicamente del individuo, sino que se dan en función de la relación que se establece entre la persona y su medio ambiente” (SEP, 2000. pp. 47-48).</p>	<p>Discapacidad, aunque proviene del ámbito de la salud, alude a las barreras para la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónica y, sin embargo en el ámbito educativo se refiere a que “las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (Booth y Ainscow, 2000; p. 9).</p>
<p style="text-align: center;">M A E S T R O S</p>	<p>El maestro deja de ser exclusivamente un transmisor de la cultura para promover que los alumnos la asimilen; se busca que el maestro esté más preparado para aumentar su efectividad.</p>	<p>“profesorado”, “docentes” o “profesores” se utilizan indistintamente para referirse a cualquiera que cumpla el rol de enseñar en un contexto educativo formal”, el cual se encargará de “asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. El profesor trabaja en forma colaborativa para orquestar el aprendizaje y superar las barreras para aprender y participar que puedan enfrentar los</p>

Aspecto	Integración Educativa	Educación Inclusiva
M A E S T R O S		alumnos. Este rol se comparte con el personal de la escuela con quien se realiza un análisis a profundidad estableciendo un "desafío constructivo" a sus colegas (Booth y Ainscow, 2000. p. 31).
E S C U E L A	La escuela integradora es aquella en la cual las autoridades educativas del centro escolar acompañarán al maestro que atiende a niños con necesidades educativas especiales; además debe recibir apoyo de sus compañeros, del director, del personal de educación especial, de las familias y de las autoridades educativas. "La integración de los alumnos con n.e.e. en la escuela común requiere diferentes cambio sociales: en las actitudes personales de padres, maestros, alumnos y compañeros; en la organización y en las funciones de la institución escolar:	Escuela inclusiva es aquella en la cual "...todos los alumnos son aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos los alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal." (Gine, S. F).
P R O C E S O	Proceso de integración educativa: inicia con la detección de los alumnos que no aprenden igual que sus compañeros, para los cuales el maestro de grupo regular adopta algunas medidas en el ámbito metodológico; en seguida se identifica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e.) a través de un Evaluación Psicopedagógica para quienes no lograron aprender con las adaptaciones del maestro de grupo. Se realiza entonces una Propuesta Curricular Adaptada (basada el Programa de Estudios	Proceso de inclusión: se identifica con los momentos de una investigación acción, en el cual se establece un equipo coordinador del proceso de inclusión, se concientiza a la escuela, se aplican instrumentos para identificar las circunstancias escolares que provocan barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se ubican las situaciones prioritarias. Se formula un proyecto de

Aspecto	Integración Educativa	Educación Inclusiva
	oficial) para los alumnos que se determinan con n.e.e., esta propuesta se aplica durante el ciclo escolar, valorando en forma periódica los resultados obtenidos.	centro que se incluye en todos los procesos de planeación escolar, se desarrollan las acciones previstas con el seguimiento y la evaluación del equipo coordinador, al final se aplican de nuevo instrumentos para medir los logros alcanzados y para continuar la planeación el período siguiente.

Conclusiones

- La integración educativa es una propuesta filosófica, política y educativa que plantea el respeto al derecho a la educación, propone la inserción de los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en el aula regular, mientras que la inclusión siendo también una propuesta filosófica de convivencia con la diferencia constituye un proceso para transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares.
- La integración educativa se centra en identificar a alumnos con necesidades educativas especiales, con la finalidad de que sean atendidos con una evaluación más detallada y con un programa curricular adaptado a sus características. La inclusión educativa, en cambio, propone que la escuela identifique las prácticas, las políticas y la cultura que provoca en los alumnos barreras para aprender y para participar considerando que todos los niños tienen posibilidad de aprender y la escuela debe adaptarse a ellos buscando mejores logros educativos.
- La integración educativa y la educación inclusiva toman el término “discapacidad” del ámbito de salud, pero la primera considera que las personas con discapacidad enfrentan limitaciones las cuales surgen de la relación entre estas personas y su ambiente; mientras que la educación inclusiva se plantea que la discapacidad se crea en la interacción con la discriminación. Pareciera que los planteamientos son semejantes por situar su interés en el contexto del alumno con discapacidad, sin embargo, la escuela integradora ha centrado la intervención en el maestro de grupo

con la ayuda de personal de educación especial; mientras que en la educación inclusiva es la escuela la que toma decisiones y participa en la atención de estos alumnos, además de consultarles para desarrollar todo un proceso de trabajo.

- La integración educativa y la educación inclusiva constituyen modelos que buscan la mejora de la escuela pero con medios diferentes:

La integración educativa se centra en lograr cambios en el trabajo en el aula apoyados por la comunidad escolar; para lo cual se identifica a los alumnos con necesidades educativas especiales, se les evalúa de manera especial y se crea una adaptación al programa de estudios regular para que sea atendida por los maestros de la escuela regular apoyados por personal de educación especial. De esta manera se atiende a las diferencias y se logra el propósito de “educación para todos”.

En la educación inclusiva se promueve la mejora de la escuela a partir de una investigación acción coordinada por el centro escolar, mediante la cual se identifican los aspectos que dificultan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, en seguida se establece un plan de acción que permea todas las actividades escolares y a todos los integrantes de la comunidad escolar, así como a los del contexto social de la institución. De esta manera la escuela pretende mejorar el aprendizaje de todos los alumnos atendiendo a las necesidades de cada uno.

Referencias

- Boot, T, y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Fortes, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Granada, España, Ediciones Aljibe.
- García, I. et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México, SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y científica México-España, Cooperación Española.

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2005). *Proyecto OEA. Agencia Interamericana para la cooperación y el Desarrollo (AICD), “Las nuevas tecnologías y la educación inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad”*.
- Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002), *Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid, España.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Cuadernos de Integración Educativa. No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*, México, Ed. D. G. E. E. /SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Cuadernos de Integración Educativa. No. 6. Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*, México, Ed. D. G. E. E. /SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Cuadernos de Integración Educativa. No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, México, Ed. D. G. E. E. /SEP.
- Secretaría de Educación Pública, Cooperación Española (2000). *Integración Educativa. Materiales de trabajo. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México.

CAPÍTULO 3 DE LA EDUCACIÓN INTEGRADORA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. LA TRANSICIÓN NECESARIA

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Resumen

En el presente artículo se parte de una discusión sobre el término diversidad para posteriormente realizar un análisis de los modelos de atención abiertos a la diversidad, así como de sus líneas de desarrollo más conocidas. El análisis concluye destacando las debilidades de cada uno de los dos modelos analizados y tomando postura por la educación inclusiva en detrimento de la educación integradora. Finalmente el artículo cierra planteando la tarea a la que se enfrentan los interesados y estudiosos del tema.

Palabras claves: Diversidad, Educación Integradora y Educación Inclusiva.

Abstract

In this article is part of a discussion about the term diversity for later analysis of patterns of care open to diversity, as well as its most famous lines of development. The analysis concludes highlighting the weaknesses of each of the two models and analyzed by taking positions inclusive education at the expense of integrative education. Finally, the article closes pose to the task faced by stakeholders and academics.

Keywords: Diversity, Integrative Education and Inclusive Education.

Introducción

La Europa del siglo XIV y XV fue el escenario de múltiples transformaciones que, en mayor o menor medida, coadyuvaron a la creación de un nuevo tipo de civilización que, atendiendo a su origen ideológico-filosófico, ha sido denominado tradicionalmente *Proyecto de la Modernidad*. Este nuevo tipo de civilización se desarrolló a partir de sus grandes narrativas (p. ej. democracia, igualdad, libertad, conocimiento científico, etc.) que fueron configuradas en el fragor de la lucha ideológica que sostuvieron los grandes pensadores de la ilustración inglesa, francesa y alemana contra la ideología teocéntrica

que los precedía. Entre las grandes narrativas que sostienen y configuran el proyecto de la modernidad cabe destacar la de la igualdad, la cual afirma que “*todos los hombres son iguales entre sí*”.

Esta narrativa, considerada como un imperativo jurídico, era y es actualmente importante para la coexistencia entre los individuos, sin embargo, trasladar este imperativo jurídico a los otros ámbitos donde se desenvuelve el individuo, y actuar en consecuencia, constituye un problema al crear una sociedad altamente excluyente y legitimadora de la desigualdad. En el ámbito social, económico, educativo, etc. los hombres no son iguales, tal vez, en lo único que son iguales es en que son diferentes unos de otros.

Esta idea de igualdad, trasladada a todos los ámbitos de la vida de un individuo, se ha construido siguiendo un modelo altamente eurocentrista y normalizador que ha puesto en desventaja a todos aquellos grupos sociales e individuos que no encajan en dicho modelo. En otras palabras esta narrativa impulsó una tendencia homogeneizadora para tratar de establecer una igualdad artificial entre todos los hombres, una igualdad que negaba la diferencia con claros tintes de discriminación.

La consecuencia central de esta narrativa, y su tendencia a la homogeneización, es que actualmente la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de género, de capacidad, etc. Los sistemas educativos nacionales y la institución escolar, tal como están configurados actualmente, se constituyen a partir del supuesto de la homogeneidad, por lo que niegan la diversidad y, por consecuencia, excluyen a todo aquel que no se ajuste al modelo normalizado; esta situación ha provocado que la educación se haya convertido en un instrumento reproductor de la exclusión, que, guste o no, acentúa las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Contra esta tendencia se han alzado múltiples voces que, desde la investigación sociológica (p. ej. Bernstein, 1994), han recordado de manera recurrente el carácter excluyente de los sistemas educativos. En el ámbito de las políticas educativas fue a principio de los años noventa en que el movimiento denominado genéricamente como *Educación para Todos* puso el dedo en la herida y recordó los altos índices de

exclusión en materia educativa con los que se vivía cotidianamente y a los cuales todos se habían acostumbrado; este movimiento político volvió a poner en la palestra el tema de la diversidad y el tema de la inclusión.

En congruencia con este movimiento, y sus diferentes vertientes, expresiones y derivaciones, en el presente trabajo se propone una narrativa propia a partir del concepto de diversidad. La primera tarea para lograr esa sustitución de narrativas es discutir conceptualmente el término de la diversidad, y a ese punto se dedica el siguiente apartado.

La diversidad: breve discusión conceptual

El estudio de la diversidad puede ser abordado desde dos vertientes analíticas: la taxonómica y la de la singularidad: a) en el primer caso se entiende la diversidad como producto de una sola condición inherente al sujeto lo que conduce necesariamente a la construcción de taxonomías de sujetos, b) en el segundo caso se define a la diversidad como producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular de un sujeto y definen su singularidad.

Cuando se toma como base un criterio (género, capacidades cognitivas, preferencias sexuales, etc.) para clasificar a las personas y a partir de ello formar grupos de sujetos que son homogéneos entre sí, pero diferente a los miembros de los otros grupos, se está atendiendo a *la primera vertiente de análisis para el término de la diversidad, esto es, entender la diferencia como producto de una sola condición propia de un conjunto de sujetos en lo particular*, en ese sentido todos, en función del criterio elegido, son diferentes unos de otros, como se puede observar en el cuadro No. 1 donde necesariamente las personas se tendrían que integrar a uno de los grupos que se conforman (p. ej. heterosexuales) y a partir de esa ubicación serían iguales a los miembros que se integren a ese grupo, pero diferente a los que se integren a los otros grupos (p. ej. homosexuales o bisexuales). Cabe hacer notar que los grupos de personas derivado del criterio de clasificación establecido en la columna izquierda de la Tabla No. 1 son solamente ilustrativos por lo que no se pretende ser exhaustivo o

apegarse estrictamente a la discusión teórico-conceptual existente al interior de cada una de las taxonomías derivadas del criterio de clasificación.

Tabla 1.
Ejemplos de taxonomías

Criterio de clasificación	Grupos
Compleción	Delgado Normal Obeso
Capacidades cognitivas	Superdotado Normal Retrasado mental
Preferencias sexuales	Homosexual Heterosexual Bisexual
Género	Hombre Mujer
Nivel socioeconómico	Clase baja Clase media Clase alta
Raza	Caucásico Negroide Mestizo
Preferencias religiosas	Ateo Católico Mormón Testigos de Jehová

Este nivel de análisis, altamente maniqueista, es el más difundido en la sociedad debido al apoyo que le han brindado disciplinas científicas como la criminalística, la medicina y la psicología, entre otras. Para un estudio más detallado de cómo estas ciencias han impulsado y legitimado la tendencia normalizadora de este tipo de sociedad se puede consultar la obra de Foucault (1998).

Esta forma de ver la diversidad ha provocado que algunos movimientos sociales de carácter reivindicador se enfoquen en una sola condición y olviden las demás en su lucha por una sociedad más justa, bajo esa lógica se mueven algunos movimientos indigenistas, feministas o de las personas con capacidades diferentes, por mencionar solamente a algunos de ellos.

Más allá de esa primera vertiente analítica se puede encontrar una segunda vertiente analítica donde “la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando

la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia,...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona" (Mir, 1997; p. 47). Bajo esta concepción de la diversidad lo que hace diferente a una persona de otra es la conjunción de condiciones particulares como se muestra en la Tabla No. 2.

Tabla 2.

Cuatro ejemplos de condiciones particulares presentes en cada sujeto que definen su singularidad.

Sujeto	Rasgos que definen su singularidad
Sujeto uno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Pobre ▪ Homosexual ▪ Rasgos depresivos ▪ Ateo ▪ Trastorno motriz para el desplazamiento
Sujeto dos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mujer ▪ Obesa ▪ Indígena ▪ Heterosexual ▪ Capacidad cognitiva límite ▪ Apolítica
Sujeto tres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Delgado ▪ Pobre ▪ Heterosexual ▪ Debilidad visual ▪ Militante de partidos de izquierda
Sujeto cuatro	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mujer ▪ Católica ▪ Bisexual ▪ Maníaco depresiva ▪ Delgada ▪ Extranjera

En esta segunda vertiente analítica, que es en la que se sitúa la discusión de aquí en adelante, se puede considerar a la diversidad como un constructo teórico en el que subyace la dialéctica singularidad-diversidad. Bajo esta dialéctica se debe reconocer que el ser humano es producto de un conjunto de factores predisponentes y desencadenantes que se articulan de manera idiosincrática en cada sujeto para hacer a cada uno de ellos un ser particular y único, y por lo tanto diferente a los demás.

La educación y la diversidad

La diversidad como narrativa emergente se ha hecho presente de manera inequívoca en nuestros sistemas educativos y para responder a eso, si se quiere de una manera tímida y a veces altamente mojigata, se han configurado diversos modelos educativos de atención a la diversidad. En ese sentido se puede hablar de cuatro modelos de atención a la diversidad:

- Modelo selectivo
- Modelo compensatorio
- Modelo comprensivo
- Modelo inclusivo

Estos cuatro modelos pueden interpretarse como un continuo que va desde el modelo selectivo hasta el modelo inclusivo. Este continuo representaría el nivel de rechazo o aceptación de la diversidad, por lo que entre más cerca se esté del extremo izquierdo más se debe de considerar que dicho modelo excluye la diversidad, mientras que entre más cerca se esté de extremo derecho más se debe de considerar que dicho modelo acepta la diversidad.

Cerrados a la diversidad		Abiertos a la diversidad	
Selectivo	Compensatorio	Comprensivo	Inclusivo

Figura 1. El continuo de los modelos de atención a la diversidad

De estos cuatro modelos los dos primeros niegan la diversidad o la ven de una manera maniqueista por lo que no son de interés para el presente trabajo, por lo que la atención se centrará en los dos últimos que se pueden considerar abiertos a la diversidad. El Modelo Comprensivo ha dado lugar a una orientación educativa que es conocida de manera genérica como “escuela integradora”, mientras que el modelo inclusivo ha dado lugar a la orientación educativa denominada “escuela inclusiva”. En los siguientes párrafos se abordarán cada una de estas orientaciones.

Modelo Comprensivo o Educación Integradora

La Escuela Integradora surge asociada al campo de la educación especial y se origina en una serie de movimientos sociales que demandaban la inserción de las personas con capacidades diferentes en la escuela regular. Estas demandas fueron, y son, parte central de la lucha que diversos movimientos sociales han desarrollado a favor de los derechos humanos de las personas con capacidades diferentes.

Un hecho clave para el desarrollo de este tipo de escuela, en el campo de las políticas gubernamentales, fue el Informe Warnock (1978), a partir del cual la discusión se centró en el ámbito curricular y en la autonomía escolar. Posteriormente la Escuela para Todos (1990) y La Declaración de Salamanca (1994) llevó el tema de la educación integradora a la agenda política de la gran mayoría de los gobiernos de los diferentes países del mundo.

Por su parte, en el ámbito más academicista, y básicamente universitario, se da el redescubrimiento de la obra de Michel Foucault y Erwing Goffman, quienes con sus obras "*Historia de la locura en la época clásica*" y "*La identidad deteriorada*" ofrecieron elementos de análisis y discusión para entender, y a veces para justificar, este movimiento educativo en ciernes.

Una vez avanzado este movimiento, en el ámbito educativo, se pudieron visualizar dos líneas de desarrollo: a) la integración escolar que se presentaba como un modelo para educación especial, y b) la integración educativa que pretendía impulsar un modelo para la educación regular. Esta segunda línea de desarrollo ya avizoraba la llegada de la escuela inclusiva.

La principal literatura aportada por la integración escolar se centró en la identificación de sus principios y en los tipos y niveles de integración. Los textos clásicos a este respecto son:

- *Programas de Integración* de Seamus Hegarty y Keith Pocklington
- *La integración de niños discapacitados a la educación común* de Van Steendlandt

- *Lecturas sobre integración escolar y social* de Miguel López Melero y José Francisco Guerrero (compiladores).

Por su parte la integración educativa centró sus análisis y reflexiones alrededor del tema de las necesidades educativas especiales, haciendo evidente su rechazo a la categorización y adoptando básicamente un punto de vista curricular para la atención escolar de este tipo de alumnos. Los principales referentes que documentan este tipo de escuela fueron el *Informe Warnock* (1978), *la Declaración de Salamanca* (1994) y el libro *Necesidades Especiales en el Aula* (Ainscow, 1995).

Más allá de estas dos líneas de desarrollo, que normalmente se entrelazan en las políticas gubernamentales, se puede afirmar que el movimiento de la escuela integradora presenta las siguientes limitaciones:

- Ha tenido un desarrollo empírico-práctico derivado de la experiencia en el campo de la educación especial y ha hecho evidente la ausencia de esfuerzos serios de teorización.
- Se mueve esencialmente en un discurso prescriptivo originado en pronunciamientos políticos que a su vez son derivados de imperativos éticos. Esta situación se refleja en la existencia de poca investigación y exceso de documentación de experiencias, sin una adecuada sistematización, como se puede observar en el estado del arte elaborado al respecto por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Sánchez, 2003).
- No logra clarificar los enfoques o líneas de desarrollo, lo que da lugar a un discurso paraguas que conduce a una confusión terminológica; en ese sentido, el contenido conceptual de términos como integración educativa, integración escolar y educación inclusiva se entrelazan y superponen en el discurso de los agentes educativos.
- Se centra en el individuo como sujeto de atención lo que conlleva a establecer como foco de interés, para el cambio, a la educación especial, esta situación, desde la perspectiva del autor del presente trabajo, se considera una equivocación, ya que una modalidad, relativamente pequeña, del sistema educativo nacional no puede transformar a los diferentes niveles educativos que conforman el sistema.

Modelo o Escuela Inclusiva

El término escuela o educación inclusiva aparece desde el discurso de la escuela Integradora por lo que al inicio se da una confusión terminológica entre ambos términos, al grado que algunos los llegan a considerar sinónimos, Una muestra de eso es la siguiente cita donde la UNESCO define lo que es la educación inclusiva, aunque para eso hace alusión a las características de la escuela integradora. “Educar a niños con discapacidades en las escuelas a las que concurrirían si no tuviesen discapacidades... Hacer que los niños con discapacidades cumplan los mismos horarios y programas que los otros niños...” UNESCO (en Yadarola, 2006).

Más allá de esta confusión inicial, algunas veces todavía presente en la literatura existente al respecto, se puede considerar como documento fundador de la educación inclusiva el libro de Booth y Ainscow (2000), denominado *Índice de inclusión*. Desde el trabajo desarrollado en el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, estos autores proponen un enfoque social de la discapacidad lo que conduce a desplazar el foco de atención de los alumnos a las organizaciones y de las necesidades educativas especiales a las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000).

En congruencia con esta perspectiva proponen, para trabajar con la organización entendida ésta como objeto de intervención, un modelo que integra tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas; en el aspecto operativo proponen, para el proceso de intervención, a la investigación acción como estrategia central. Esta propuesta se mueve esencialmente en un enfoque práctico deliberativo, básicamente empírico, y autorreferencial.

La educación inclusiva se ha diversificado actualmente en una serie de enfoques o programas que, en términos estrictos, constituyen líneas de desarrollo para esta orientación educativa. La revisión de la literatura ha permitido reconocer cinco líneas de desarrollo:

- Educación inclusiva de calidad
- Educación inclusiva y cognitiva

- La mejora de la escuela inclusiva
- La perspectiva psicopedagógica
- El enfoque sistémico.

a) Educación inclusiva de calidad

Este enfoque, denominado originalmente por sus creadores Save the Children UK o Enfoque SC UK sobre Educación Inclusiva de Calidad (EIC), parte de la premisa que ve a la exclusión educativa como el reflejo de la exclusión social, entendida ésta como “la acción y el efecto de impedir la participación de ciertos grupos sociales en aspectos considerados valiosos de la vida colectiva” (Espinosa, 2008; p. 1). Su objetivo central es el mejoramiento de la calidad educativa desde un enfoque centrado en el niño y asumiendo que la educación es un derecho fundamental que permite la realización de otros derechos. Para el logro de este objetivo se plantea como principal categoría de análisis e intervención, la de “educabilidad”, vista ésta como un concepto relacional, situacional y abierto.

La condición de educabilidad de un sujeto, es producto de la interacción entre condiciones subjetivas, familiares, sociales, institucionales y pedagógicas e involucra tanto los recursos como las predisposiciones con los cuales un niño o una niña encaran la tarea educativa. La intervención educativa debe de estar orientada a mejorar las condiciones de educabilidad de los sujetos y con esto, lograr un proceso de reforma de la calidad educativa que permita desarrollar un sistema de educación no discriminatorio que beneficie a todos los niños y niñas, lo que a su vez contribuiría a promover una sociedad más justa e inclusiva. Las dimensiones para intervenir, y lograr dicho propósito, serían las siguientes:

- Apoyo legislativo
- Asignación de mayores recursos financieros
- Coordinación de la gestión pública
- Vinculación con familias y las comunidades durante los procesos educativos
- Creación de oportunidades de formación y actualización docente orientadas a un enfoque inclusivo

- Diseño de currículos inclusivos
- La evaluación pedagógica orientada a la mejora de la atención individual y a la mejora de las instituciones a través de la identificación de las barreras para el aprendizaje,
- La promoción de la participación de los niños y niñas en el proceso de toma de decisiones.

b) Educación inclusiva y cognitiva

Este enfoque es promovido por Jo Lebeer de la Universidad de Amberes, en Bélgica, en el marco del Proyecto Europeo *“Inclues, Llaves para una educación inclusiva y cognitiva”* y es subvencionado por el Programa Sócrates de la Comisión Europea. El propósito central de este Proyecto es la creación de una red europea de profesionales, colegios e instituciones de formación de profesorado que buscaría “promover la educación inclusiva y cognitiva y, por tanto, la integración social de niños con dificultades de aprendizaje por diversas causas, entre ellas, la discapacidad, modificando las pautas habituales de enseñanza” (Proyecto In-Clues, 2003; párr. 38).

El enfoque, que sustenta dicho proyecto, presenta tres supuestos de partida:

- Existe una población en riesgo de exclusión que es necesaria atender,
- Esta población se caracteriza por a) un bajo nivel de pensamiento crítico que conduce a la estrechez de mente y b) por presentar una función cognitiva deficiente.
- La deficiencia cognitiva es reversible, situación que puede presentarse también en algunos casos de las denominadas discapacidades orgánicas.

Bajo estos supuestos el enfoque se propone lograr una activación cognitiva en los sujetos de atención lo cual permitiría que ellos logren su autonomía y por lo tanto su inclusión en la sociedad. Las dimensiones que proponen para intervenir son:

- Actitud inclusiva del profesorado
- Metodologías sobre como incluir, enseñar y evaluar a alumnos con diversos niveles de competencias y de dificultades
- Metodologías cognitivas orientadas a aprender a aprender.

En este enfoque se encuentra, de manera explícita, una oposición a la evaluación estandarizada y propone en contraparte una evaluación dinámica que se centre en los procesos de aprendizaje y no en los resultados.

c) La mejora de la escuela inclusiva

Ainscow (2005), teniendo como fondo el Proyecto denominado “Mejorar la Calidad de la Educación para Todos (IQEA)” y diversos referentes aportados por el movimiento teórico práctico de la mejora escolar, propone cuatro principios transversales a través de los cuales se lograría la mejora de la escuela inclusiva.

- Desarrollos en la enseñanza y el aprendizaje, a través de la creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito;
- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en las áreas que se consideran puntos de prioridad;
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso; y
- Colaboración entre colegas para disponer de un amplio abanico de recursos y apoyos para la mejora.

A partir de estos principios se buscaría mejorar la calidad de la experiencia estudiantil, lo que se lograría a través de tres estrategias: a) Desarrollo del liderazgo, b) Desarrollo profesional del profesor y c) La investigación permanente.

d) La perspectiva psicopedagógica

En el año 2004 se publica el número 331 de la revista española Cuadernos de Pedagogía dedicado a la educación inclusiva; en este número vale la pena destacar los artículos: *Educación sin excluir* (Echeita, Ainscow y Alonso) e *Investigación acción: una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas* (Ainscow, Howes, Farrell y Frankham).

El artículo de Echeita et al. (2004) sostiene que una educación inclusiva sólo es viable si se tejen, y entretejen, amplias y sólidas redes de colaboración e

interdependencia a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Se trata entonces de revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para poder convertir el centro escolar en una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, alumnado, familias y demás agentes educativos.

Estos autores reconocen tres dimensiones constitutivas de una educación inclusiva: a) Psicopedagógica, b) Organizativa, y c) Cultural. En su perspectiva, centrada en lo psicopedagógico, se plantean como objetivo central la configuración de los centros escolares como comunidades de aprendizaje a través de tres estrategias de trabajo: a) Trabajo reflexivo, b) Trabajo de indagación, y c) Trabajo de análisis.

Por su parte Ainscow et al. (2004) reseñan en su artículo la labor llevada a cabo en el Reino Unido por un equipo de investigadores universitarios que trabaja con docentes de escuelas e institutos para fomentar la educación inclusiva. Se describen, así mismo, algunos métodos que estimulan el diálogo para repensar de forma conjunta las prácticas educativas y explorar nuevas posibilidades.

Como se puede observar en estos dos artículos la atención se centra en el aspecto psicopedagógico, el cual es orientado a desarrollar o explicitar estrategias de trabajo que promuevan el diálogo y la colegialidad.

e) El enfoque sistémico

La UNESCO publica en el año 2004 su Temario Abierto sobre Educación Inclusiva; con esta publicación, que ilustra claramente una perspectiva sistémica, busca apoyar a todos aquellos que se preocupan por promover la educación inclusiva, en ese sentido, se parte de la experiencia internacional para busca impulsar la agenda de una educación para todos.

Bajo esta lógica, el temario considera como elementos sistémicos, propios de una intervención, los siguientes ámbitos:

- Gestión del Desarrollo de Políticas y Prácticas
- Desarrollo Profesional
- La Evaluación Pedagógica
- La Organización de los Apoyos

- La Participación de la Familia y la Comunidad
- El Desarrollo del Currículum Inclusivo
- Gestión Financiera
- Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo
- El Cambio en la Escuela

Más allá de estos enfoques o perspectivas en lo particular, de manera general se pueden observar tres limitaciones básicas en la orientación educativa que de manera genérica se denomina escuela o educación inclusiva.

En primer lugar se hace necesario reconocer que los desarrollos teóricos existentes a su interior no tienen comunicación entre ellos y algunas veces presentan elementos contradictorios. Se puede observar, por una parte, que algunos enfoques privilegian la organización (Booth & Ainscow, 2000), mientras otros insisten en centrar su atención en el alumno (Proyecto In-Clues, 2003).

En segundo lugar, al igual que en el modelo de la escuela integradora, se tiene poca investigación directa sobre el tema y en su lugar se presentan propuestas derivadas de campos de estudios aledaños.

En tercer lugar se considera como su principal limitación el apostar a un cambio en la política gubernamental a partir de decisiones de alto nivel y olvidar a la sociedad civil y a las organizaciones no gubernamentales como precursoras de un cambio que tenga la dirección de abajo hacia arriba.

Balance general

Una vez realizado el análisis de los dos modelos de atención a la diversidad que eran objeto de interés para el presente trabajo se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- La educación inclusiva muestra un mayor desarrollo teórico que la educación integradora; aunque para esto se haya vinculado a la psicología cognitiva y a los enfoques surgidos de lo que algunos han denominado la teorización de los prácticos (v. gr. la mejora escolar, la investigación acción, etc.).
- La educación inclusiva acierta al desplazar el foco del cambio de la educación especial a la educación regular. El eje de la atención a la diversidad es, y debe de

ser, la escuela regular y educación especial solamente debe de apoyar dicho proceso.

- La educación inclusiva constituye un avance al desplazar el foco de atención del alumno a la organización. a pesar de que algunas líneas de desarrollo, influidas por la psicología cognitiva, todavía insisten en centrar su atención en el alumno.
- La incorporación de la investigación acción como estrategia procesual, de carácter operativo, es adecuada, ya que una estrategia de este tipo permite transitar a una intervención organizacional orientada a la resolución de problemas y gestionada a través de proyectos.
- La incorporación de una perspectiva sistémica que incluye los diferentes elementos involucrados en un cambio educativo es pertinente, ya que cualquier cambio, para su permanencia y efectividad, debe de involucrar los diferentes componentes que inciden sobre el acto educativo.

A manera de cierre: la tarea

A partir de las conclusiones, a las que se arribaron como producto del análisis realizado, se puede considerar como tarea inmediata para los estudiosos del campo de la educación inclusiva las siguientes acciones:

- Desarrollar un esfuerzo de integración teórico-conceptual que defina perspectivas, niveles y ámbitos de atención; el presente trabajo, modesto en su alcance, se inscribe en ese esfuerzo.
- Desarrollar un enfoque comprehensivo multinivel que supere las perspectivas reduccionistas; en el entendido de que la construcción de una educación inclusiva involucra acciones en diferentes niveles y ámbitos de los sistemas educativos nacionales.
- Integrar como tarea sustantiva a la investigación educativa, lo que permitiría generar conocimientos científicos que coadyuvarían a la atención de la diversidad.
- Continuar documentando prácticas y políticas inclusivas desde la experiencia de los principales agentes de la educación, sin detrimento del apoyo efectivo a la investigación.

- Promover la organización popular como estrategia de desarrollo para las prácticas y políticas inclusivas en el ámbito educativo. Solamente una estrategia de este tipo, aunada a las políticas gubernamentales, puede producir un verdadero cambio.
- Integrar el discurso de la educación inclusiva en las agendas de gobierno, con la idea de que trascienda la inserción meramente enunciativa.

Referencias

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.

Ainscow, M.; Howes, A.; Farrell, M. y Frankham, Jo. (2004). Investigación acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 33., 54-59.

Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. presentación de apertura en el Congreso sobre efectividad y mejora escolar, Barcelona, Universidad de Manchester.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, España: Morata.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO.

Echeita, G.; Ainscow, M. y Alonso, P. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53.

Espinosa, A. (2008). *Indicadores para la evaluación de experiencias o modelos de intervención en educación*, disponible en [http://proyectosoy.org/upload_documentos/documentos/10IndicadoresEduInclusiva\(SCUK\).doc](http://proyectosoy.org/upload_documentos/documentos/10IndicadoresEduInclusiva(SCUK).doc) (recuperado en noviembre de 2007).

Federación Española de Religiosos de Enseñanza, Titulares de Centros Católicos, (2003), *Proyecto In-clues*, disponible en <http://www.ferececa.es/PEDAGOGICO/inclues.htm> (recuperado en noviembre de 2007).

- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Tomo I, México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Tomo II, México: Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (1970). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hegarty, S. y Pocklington, K. (1989). *Programas de integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- López, M. y Guerrero, J. F. (Comp.) (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.
- Mir, C. (1997), Diversidad o heterogeneidad, *Cuadernos de pedagogía*, 263, 44-50
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, Autores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: Autor.
- Sánchez, P. (coord.) (2003). *Aprendizaje y Desarrollo*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- Warnock. H. M. (1978). *The Warnock Report. Special educational needs*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Yadarola, M. E. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*.

CAPÍTULO 4

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE Norte)

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la atención a la diversidad bajo tres ejes de análisis: el concepto de la atención a la diversidad, las características de la escuela ante la atención a la diversidad y estrategias y recomendaciones para atender a la diversidad. No sin antes advertir que en este tema no se pueden dar recetas, instrucciones o indicaciones precisas, ya que lo más importante de la atención a la diversidad es la capacidad docente para detectar lo que cada alumno y cada alumna necesita y, sobre todo, para ofrecerle los medios que se consideran adecuados para mejorar su aprendizaje.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión, estrategias de atención y discapacidad.

Abstract

This article addresses the issue of attention to diversity in three lines of analysis: the concept of attention to diversity, the characteristics of the school to the attention to diversity and strategies and recommendations for addressing diversity. But not before warning that this issue can not give recipes, detailed instructions or directions as important as the attention to diversity is the teaching ability to detect what each student and each student needs and, above all, to provide the means considered appropriate to improve their learning.

Key words: attention to diversity, educational integration and disability.

El término diversidad se ha venido utilizando en el ámbito educativo en los últimos seis años, se difunde en los planteamientos del plan y de los programas de estudio, primordialmente en educación básica; se discute en los fundamentos centrales de la educación especial, se involucra en los términos de la escuela inclusiva, permea el enfoque basado en competencias, atraviesa algunas propuestas metodológicas y didácticas para el trabajo en el aula y se inserta en la evaluación de aprendizajes y por tanto se analiza en los diversos cursos, talleres, seminarios y diplomados que se imparten como formas predominantes de actualización docente.

Cuando el maestro frente a grupo escucha el término “diversidad”, enfrenta uno más de los conceptos de moda, una parte del discurso político -internacional y nacional- que ha envuelto al ámbito educativo y se encuentra solo frente a la estela de conocimiento y compromiso que la palabra encierra.

Este documento pretende revisar de manera general lo que implica el concepto de la “atención a la diversidad”, las características de la escuela ante la atención a la diversidad; además presenta algunas estrategias y recomendaciones para atender a la diversidad. Sin embargo, no se trataría este tema honestamente si antes no se aclara que resulta casi imposible atender a la diversidad si no se reconoce que no se pueden dar recetas, instrucciones o indicaciones precisas, porque lo más importante de la atención a la diversidad es la capacidad que se desarrolle para detectar lo que cada alumno y cada alumna necesita y, sobre todo, para ofrecerle los medios que se consideran adecuados para mejorar su aprendizaje.

Concepto de “Atención a la Diversidad”

¿Qué es la atención a la diversidad? Existen diversas definiciones como las siguientes:

- Una maestra de educación especial que labora como apoyo técnico pedagógico responde: “es brindar oportunidades a los alumnos de acuerdo a sus necesidades, sin exclusión y respetando sus características individuales”.

Por otro lado los teóricos manifiestan lo siguiente:

- Tomlinson (2005) plantea: “la enseñanza diferenciada implica “remover” lo que sucede en el aula de modo que los estudiantes tengan múltiples opciones para captar información, comprender ideas y expresar lo que aprenden” (p. 15).

Al referirse al aula diversificada, este autor manifiesta que la atención a la diversidad implica “afrentar una clase heterogénea... (en la que)... el profesor debe ajustar y reorganizar su metodología didáctica siguiendo el principio de diversificación curricular” (Tomlinson, 2001. p. 11), considera además que esto se ha llevado a la práctica desde hace varios años cuando en las escuelas rurales se atendía a alumnos de diversos grados en forma simultánea. Aclara que para desarrollar el trabajo en clase

había que preparar y planear la clase pensando en lo que los alumnos iban a realizar y no en las acciones que el profesor desarrollaría.

- En cambio Pujolàs (2001) propone que la atención a la diversidad se trata de “encontrar la forma de atender a todos los alumnos en su diversidad en una escuela en la que están todos” (p. 23).

Estas definiciones coinciden en que la atención a la diversidad es precisamente, la atención diferenciada para todos los alumnos ofreciendo opciones que se adapten a los estudiantes al ajustar y reorganizar la metodología de enseñanza.

Las principales características del aula diversificada se pueden percibir mediante la comparación con el aula tradicional que propone Tomlinson (2001. p. 39) y que se presentan en forma sintética en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Comparación entre aula tradicional y aula diversificada

CARACTERÍSTICAS DEL AULA TRADICIONAL	CARACTERÍSTICAS DEL AULA DIVERSIFICADA
Las diferencias entre los estudiantes se enmascaran cuando son problemáticas.	Las diferencias entre los estudiantes se toman como base para las programaciones.
Los intereses de los alumnos no suelen tenerse en cuenta.	Con frecuencia se estimula a los estudiantes a hacer elecciones en función de sus intereses.
Las guías curriculares y los libros de texto marcan las pautas de la enseñanza.	Las aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de los alumnos conforman la instrucción.
Las tareas son únicas e iguales para todos.	Se asignan con frecuencia tareas que presentan opciones múltiples.
El tiempo no suele utilizarse de manera flexible.	El tiempo se usa de manera flexible y en función de las necesidades del alumno.
El profesor da las pautas generales de calificación.	Los alumnos trabajan con el profesor para establecer objetivos individuales y de toda la clase.
Suele usarse un único método de evaluación.	Se evalúa a los alumnos de muchas maneras.

En general la atención a la diversidad en el aula se caracteriza por:

- Buscar las opciones precisas y adecuadas para cada alumno,
- Cambiar la idea de que, después de que el maestro expone, todos los alumnos aprendieron.
- Reconocer que cada alumno, cada niño o cada niña, han comprendido en forma diferente el tema que se estudia.

- Buscar las formas más diferentes y algunas veces, casi inimaginables para hacer posible que cada alumno y cada alumna logren aprender.
- Buscar juegos para promover reflexiones, lanzar preguntas retadoras, analizar la realidad de la sociedad y de los alumnos en discusiones del aula.
- Observar cómo cada alumno resuelve las tareas escolares y plantearle actividades que lo impulsen a resolverlas de manera que su aprendizaje avance.
- Utilizar todo aquello de lo que disponen los alumnos: textos escritos (envolturas de productos comerciales, cartas de sus familiares, telegramas, carteles publicados, revistas, periódicos, etc.) programas de cómputo para escritura y para lectura, mensajes en celulares, letras móviles, tarjeteros, etc.
- Preguntarse permanentemente ¿qué otra opción hay para que ese niño o esa niña logre aprender? buscar los medios necesarios y aplicarlos para revisar los resultados.

Características de la escuela ante la atención a la diversidad

Es importante reconocer que la atención a la diversidad se ve muy favorecida cuando existe el compromiso de toda la comunidad escolar para identificar todo aquello que dificulta el aprendizaje de los alumnos a través del trabajo colaborativo y colegiado para analizar e intervenir en la cultura, en las políticas o en las prácticas escolares (Boot & Ainscow, 2002):

- a) Cultura escolar: implica que en la escuela todos los miembros de la comunidad escolar se sienten acogidos, incluidos, importantes, pertenecientes, valorados y participantes en la institución.
- b) En cuanto a las políticas escolares se pretende que la escuela motive para aceptar a todos, se promueven mejoras para que el edificio sea accesible para todos, se establecen medidas para recibir a nuevos miembros, se forman grupos de alumnos heterogéneos, se fomenta la amistad, ayuda y colaboración; los maestros autoanalizan su trabajo, se buscan apoyos especiales internos y externos a la escuela para mejorar el aprendizaje de los alumnos y se reducen las conductas de intimidación o abuso de poder.

- c) En lo que se refiere a las prácticas de la escuela, se pretende que la clase se planea y desarrolla atendiendo a la diversidad de los alumnos, se toma en cuenta el lenguaje de los alumnos, se respetan las creencias religiosas de los estudiantes, se respetan y valoran las diversas opiniones, se debate sobre: el racismo, el sexismo, la discriminación ante la discapacidad, la homofobia y los prejuicios religiosos; se respetan las formas de aprender de cada alumno, se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan para mejorar su aprendizaje, los estudiantes pueden elegir entre las actividades que prefieren, los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades para aprender, se promueve que los alumnos, hablen, escuchen y den y pidan aclaraciones; dar y recibir ayuda en el aprendizaje se vuelve algo habitual en el aula.

Estrategias para la atención a la diversidad en el aula

Las estrategias, consideradas por Ferreiro Fravié (2009) como el “sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten –con economía de esfuerzos y recursos- la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes” (p. 70) permiten llevar a la práctica educativa en el aula diversas opciones de trabajo para favorecer la atención a la diversidad de los alumnos. En los siguientes planteamientos se proponen una serie de estrategias vinculadas con diversos autores que proponen la atención a la diversidad (Pujolás, 2001), el aprendizaje cooperativo (Ferreiro, 2009), la enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006) y el aula diversificada (Tomlinson, 2001). Estas estrategias son: estaciones, agendas, instrucción compleja, estudio en órbitas, centros, puntos de acceso, actividades escalonadas y contratos de aprendizaje.

1. Estaciones

Estrategia que se refiere a establecer diferentes puntos, o estaciones, dentro del aula para que los alumnos trabajen simultáneamente pero realizando diversas tareas. Se aplica a alumnos de diferentes edades y en cualquier materia. Se trata de que todos los alumnos trabajen una misma asignatura, pero con distintos grados de

dificultad, los cuales se distribuyen en cada estación; de manera que, después de detectar el nivel o las características del aprendizaje de cada uno de los alumnos, estos se acercan a trabajar en una estación que le proporcione las actividades adecuadas a sus requerimientos de aprendizaje. En las primeras aplicaciones de esta estrategia el maestro indicará a cual estación va cada alumno y posteriormente los alumnos eligen la estación que necesiten para completar o mejorar su aprendizaje de algún contenido. Cada estación se ubica en un área específica del salón y puede identificarse con un color, una señal o un símbolo para diferenciarla. En la estación primera, la maestra da las instrucciones para desarrollar la actividad y guía los pasos a seguir, incluso se desarrollan algunas actividades frente al grupo. En la estación 2 se entrega a cada alumno una carpeta con instrucciones de las acciones que realizarán y se establecen parejas para desarrollar esta actividad, de manera que ambos revisen el trabajo realizado por el compañero. El tiempo para realizar las actividades en cada estación se mide y se determina el tiempo límite para realizarlo. En seguida los alumnos se distribuyen en la estación que les corresponda según lo que haga falta aprender. En cada estación se publican algunas pistas para que se realice la actividad y otra pista para que se revise si se desarrolló correctamente (tarjeta de verificación). En seguida los alumnos se reúnen para argumentar sus respuestas con su compañero o con el grupo. A continuación pueden pasar a la estación 3, el rincón de las prácticas, en la cual cada alumno corrige o practica los apartados que aún no domina. Al final, cada alumno registra o realiza su trabajo en una tarjeta que luego coloca en un panel en el que aparecen los nombres de todos los alumnos con un espacio individual para las tarjetas.

2. **Agendas**

La estrategia de agendas (Tomlinson, 2001): consiste en elaborar una agenda para 2 o 3 semanas, es decir una lista personalizada de las tareas similares y diferentes que un alumno debe realizar en el tiempo previsto. Generalmente los estudiantes deciden cuando aplicar la agenda, o bien, pueden realizarse al inicio de la clase, una vez por semana o como actividades de refuerzo al finalizar las tareas previstas para el día. El uso de las agendas es importante cuando se intenta: diversificar los contenidos, las asignaturas, los

temas y la cantidad de apoyo para cada estudiante, orienta sobre los materiales a utilizar, reúne a estudiantes con retraso en un área determinada; ya que contribuye a que los niños trabajen junto a otro compañero que complemente lo que necesitan para aprender y para terminar una tarea.






AGENDA PERSONAL		
Agenda personal de: _____		
Fecha de comienzo: _____		
Iniciales del Profesor y del alumno al completarse satisfactoriamente	Actividad	Instrucciones especiales
	 Hacer ejercicio	Al iniciar la clase.
	 Leer	Sobre el lagarto.
	 cortar	Recortar en revistas fotos sobre el lagarto.
	 Escribir	Escribir sobre el lagarto.
	 Hacer el álbum	Elaborar el álbum sobre los animales.

Figura 1. Ejemplo de agenda personal (adaptación de Tomlison, 2001, p. 124)

3. Estrategia “contratos de aprendizaje”

Los contratos de aprendizaje se tratan de establecer un “trato negociado entre el educador y el alumno para que éste adquiriera conocimientos y habilidades en un tiempo dado. Se puede utilizar para: especificar lo que se aprenderá, responsabilizar a alumnos de su aprendizaje, determinar condiciones como: comportamientos, plazos, deberes y tareas de clase; reconocer los resultados negativos, evaluar la calidad del producto obtenido.

CONTRATO SOBRE POESÍA	
NOMBRE DEL ALUMNO: _____	
Crea una cadena de rimas. <input type="checkbox"/> Para comenzar usa tus listas de ortografía y el diccionario.	Usa tu cadena de rimas <input type="checkbox"/> Escribe un poema que suene como si lo hubiera escrito Becker.
Escribe. <input type="checkbox"/> Un pareado (contrástalo con otros ya escritos para estar seguro de reproducir el patrón). <input type="checkbox"/>	Escribe sobre ti. <input type="checkbox"/> Has un poema descriptivo que nos ayude a comprender algo importante de ti. <input type="checkbox"/>
Investiga sobre alguien famoso. Toma notas. Escribe un cuarteto usando lo que has averiguado.	Ilustra un poema. Elige un poema (puede ser de los que ha hecho tu grupo) ilústralo y explica lo que has querido expresar.
FIRMA DEL MAESTRO: _____	FIRMA DEL ALUMNO : _____

Figura 2. Ejemplo de contrato de aprendizaje (adaptación del ejemplo de Tomlinson, 2001. p. 158). Nota: los círculos se utilizan para indicar que son alumnos que inician o que se les dificulta la actividad, pueden utilizarse cuadros para los alumnos avanzados.

Estrategias para el aprendizaje cooperativo en la atención a la diversidad

Pujolàs (2001) afirma que para lograr una verdadera educación de calidad es necesario lograr tres condiciones: la inclusión de todos los alumnos, personalizar la enseñanza y la estructuración cooperativa del aprendizaje. Este último se refiere a “pasar de una estrategia de aprendizaje individualista o competitiva, a una estructura de aprendizaje cooperativa” (Pujolàs, 2001. p. 65). Para explicar las diferencias entre estas tres opciones se presenta la tabla 1.

Tabla 1.

Características de la estructura de aprendizaje competitiva, individualista y cooperativa (Pujolàs, 2001. p. 70).

	Estructura competitiva	Estructura individualista	Estructura cooperativa
Estructura de la actividad	Actividades en gran grupo (explicaciones, ejemplificaciones...) Trabajo individual. Prácticamente no hay trabajo en grupo. No se tolera, incluso se castiga (algunas veces) la ayuda mutua entre los compañeros. Clases muy magistrales.	Actividades en gran grupo (explicaciones, ejemplificaciones...) Trabajo individual. El trabajo en grupo es esporádico y más bien para "hacer algo" no aprender en grupo. La ayuda entre compañeros se tolera, pero no se fomenta. Clases fundamentalmente magistrales.	Actividades en gran grupo (explicaciones, ejemplificaciones...) Trabajo individual. Trabajo en grupos reducidos, no sólo para "hacer algo", sino también para "aprender" juntos. La ayuda mutua no sólo se tolera, sino que se fomenta. Clases menos magistrales y más dinámicas.
Estructura de la recompensa	Se da una interdependencia de finalidades negativa: el alumno alcanza su objetivo <i>si, y sólo si</i> , los demás no alcanzan sus propios objetivos. Los alumnos compiten entre ellos para ver quién aprende más.	No hay interdependencia de finalidades: el hecho de que una participante consiga o no su objetivo, no influye en el hecho de que los demás consigan o no sus objetivos. Los alumnos ni compiten ni cooperan entre ellos.	Se da una interdependencia de finalidades positiva: el alumno alcanza su objetivo <i>si, y sólo si</i> , los demás también alcanzan sus propios objetivos. Los alumnos cooperan entre ellos con la finalidad de que todos aprendan más y mejor.
Estructura de la autoridad	Autoridad preponderante del profesor: él decide qué enseñar y cómo enseñar. El profesor es el que enseña y resuelve las dudas. La gestión y control de la clase (determinación de las normas, premios, castigos...) está en manos del profesor. Poca autonomía de los alumnos.	Autoridad preponderante del profesor: él decide qué enseñar y cómo enseñar. El profesor es el que enseña y resuelve las dudas. Los alumnos participan poco en la gestión y control de la clase (determinación de las normas, premios, castigos...) Poca autonomía de los alumnos.	Los alumnos participan en las decisiones en torno a qué enseñar y cómo enseñar. No sólo el profesor enseña, sino que los alumnos también se enseñan mutuamente. Los alumnos participan activamente en la gestión y control de la clase (determinación de las normas, premios, castigos...) Mayor autonomía de los alumnos.

Para promover el aprendizaje cooperativo Ferreiro Gravié (2009) propone una serie de estrategias que a continuación se describen.

1. Estrategias de activación del aprendizaje en colaboración

Las estrategias de activación se utilizan en el aprendizaje colaborativo para aludir a la actividad, para "provocar de manera intencional y en sentido determinado la actividad y, como parte sustancial de esta, la comunicación con y del sujeto que aprende" (Ferreiro, 2009. p. 79). Entre estas estrategias se encuentran las de cuchichear con el compañero más cercano, después con otro y con otro; hasta que todo el grupo coincida en breve

tiempo en comentarios y reflexiones sobre un tema concreto de la clase. Otra estrategia es seleccionar música adecuada y utilizarla en el momento de trabajo adecuado, hay que prever tiempos breves para cambiar rápido de actividad. También es necesario dar instrucciones precisas y moderar antes de pedir que los alumnos la realicen las actividades.

Otras estrategias de activación tienen que ver con aquellas que activan las operaciones mentales como actividades pertinentes, desafiantes, graduales, reflexivas, polémicas.

En seguida es recomendable fomentar el potencial creativo del grupo y una opción es la lluvia de ideas, para lo cual es necesario establecer reglas como (Ferreiro, 2009):

- Plantear de inicio una pregunta muy general y sobre un tema preciso para estimular la participación,
- Permitir que todos hablen.
- Propiciar llegar a una conclusión y acuerdos, mediante toma de decisiones grupal.
- Hacer un análisis minucioso del problema.
- Buscar ideas originales y soluciones creativas.
- Prohibir la crítica (censura) de las ideas de los demás o de las propias.
- Todas las ideas son bien recibidas.
- No se interrumpe a un compañero.
- La valoración crítica y la fundamentación de ideas se pasa a un segundo momento.
- Todas las ideas son bienvenidas, aunque parezcan raras, extravagantes o absurdas.
- Las ideas diferentes son las mejores.
- Provocar una gran divergencia y producción de ideas para tener mayores posibilidades inspiración y de elección.
- Animarse a asociar ideas para producir ideas nuevas.
- Hay que escuchar con atención todas las intervenciones.
- Aceptar todas y cada una de las opiniones.

- Utilizar preguntas de apoyo como: “¿Tú crees?”, “¿Será posible?”, “¿cómo sabes eso?”, “¿Qué te permite afirmar eso?”. Hay que incluir a otros miembros del grupo preguntando: ¿Tú qué opinas al respecto?

2. Estrategias para el procesamiento de la información en colaboración

Estas estrategias permiten a los alumnos captar y seleccionar la información que obtienen, la interpretan y representan según sus posibilidades, sus intereses y sus necesidades, para luego dar respuesta a la situación que se les plantea; se realizan primero en lo individual y posteriormente en equipo o pidiendo la colaboración de otros. Entre estas estrategias se encuentran: tomar apuntes, resumir, elaborar fichas de trabajo, afirmar-preguntar (redactando en forma escrita), hacer oraciones significativas originales, definir conceptos, construir glosarios, incluso escribir un ensayo.

3. Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales se identifica con el “Estudio Cooperativo” que propone Pujolàs y que consiste en aprovechar que algunos alumnos se estudian juntos de manera espontánea haciéndose preguntas, presentándose dudas, resolviendo problemas o consultando libros. Esta actividad se puede hacer regularmente en clase, de manera sistematizada, de manera que incluso se evalúen sus producciones y que se unan para consultar al profesor. Esta estrategia puede ayudar cuando algún alumno requiere de ayuda individualizada; pero es necesario revisar que no se realice su trabajo, pues se trata solamente de que reciba el apoyo necesario para responder con autonomía a las diversas actividades de clase.

4. Personalizar el currículo

La personalización del currículo para los niños que requieren mayores apoyos es una situación por demás controversial cuando se habla de lograr la inclusión de todos los

alumnos, porque esto implicaría una serie de circunstancias opuestas a la inclusión ya que:

- Se establece un programa alterno al que manejan el común de los alumnos.
- Acentúa las diferencias en las capacidades de los alumnos.
- Se requiere atención personalizada.
- Se requieren materiales y evaluaciones diferenciadas de las que se usan en el grupo.
- Implica mayor tiempo para la planeación.
- Implica acuerdos entre una serie de especialistas, maestros y diversos agentes educativos.
- Requiere del seguimiento de personal especializado y por tanto para el maestro de grupo esto significa que no posee las competencias necesarias.
- Se enfatiza la atención en los alumnos que requieren de esta adaptación.
- Requiere de acuerdos colectivos entre maestros y especialistas.
- Requiere de currículos verdaderamente flexibles en todos los aspectos que lo integran.

En fin, existen una serie de críticas a la adaptación curricular en el ámbito de la inclusión y de la atención a la diversidad; pero también hay opiniones que lo apoyan como las siguientes:

- Una adecuación curricular individual (ACI) “debe estar aplicada en un marco curricular concreto, lo que aconseja que esté en consonancia con la forma que adquiere el currículum en la escuela” (Puigdellívol, 2008, p. 73), esto implicaría que las adaptaciones se realicen en el momento de la planeación del trabajo en el aula para llevarlas a cabo a corto plazo.
- Para el “alumno que aún no ha alcanzado del todo los objetivos previstos, el profesor le invita a detectar qué es lo que aún no ha aprendido, cómo podrá aprenderlo de ahora en adelante, y quién le puede ayudar a aprenderlo” (Pujolàs, 2001, p. 177), a todo esto Pujolàs (2001) le ha denominado Plan de Recuperación Personalizado.
- Para los alumnos con bajas capacidades es conveniente elaborar una propuesta curricular (Álvarez, Soler, González-Pienda, Núñez & González-Castro, 2004. p.

132) a través de un proceso que implique previamente; un proyecto educativo de centro, un proyecto curricular, una programación de aula, una aula de apoyo y criterios de promoción específicos para estos alumnos.

En oposición a las adaptaciones curriculares para algunos alumnos en específico surgen propuestas como:

- Que el profesor conozca a su grupo y ajuste contenidos, procedimientos y evaluación a los intereses y al perfil de aprendizaje de todos sus estudiantes trabajando por tanto en un aula diversificada y flexible (Tomlinson, 2009).

5. Distribución de alumnos en diversos tipos de equipos

Esta propuesta de Pujolàs (2004) se refiere al aprendizaje cooperativo a través de la organización del grupo de formas diversas a través de lo cual se pretende que los alumnos tengan experiencias positivas para aprender más y lograr mayor disfrute del aprendizaje. Entre las posibles formas de organización menciona:

- Equipos de base: son equipos permanentes (de un trimestre como máximo), heterogéneos, que interaccionan entre sí, con un máximo de seis elementos. Los forma el maestro atendiendo a las preferencias de los alumnos.
- Equipos esporádicos: se forman para una clase o para una actividad, se integran de alumnos con características homogéneas, pretendiendo que se ayuden.
- Equipos de expertos: se integran por un máximo de cuatro alumnos que instruye el profesor previamente para ayudar a los compañeros en un aprendizaje determinado atendiendo a sus habilidades.
- La asamblea de clase: es una reunión grupal en la cual se discuten problemas y se decide de manera consensuada la mejor solución.

6. Recomendaciones diversas para atender a la diversidad

Algunos autores, interesados en lograr que en el aula se atienda a la diversidad de los alumnos promoviendo su aprendizaje y su participación, han venido presentando una serie de estrategias adaptables al trabajo cotidiano, a continuación se mencionan

algunas de ellas: grupos de investigación, técnicas para desarrollar la autoestima de los alumnos, acciones para favorecer la comunicación efectiva, lograr un trabajo colaborativo en oposición a la competición, promover la creatividad de todos los alumnos, desarrollar redes de apoyo (entre alumnos, maestros y personal externo a la escuela) y combatir los obstáculos internos para el aprendizaje de los alumnos.

Recomendaciones para trabajar la lectura en la atención a la diversidad en el aula

Existen diversas estrategias, técnicas y actividades para atender a la diversidad de los alumnos que no es posible enumerar y describir por el momento; sin embargo, cuando en el aula existen estudiantes con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o pertenecientes a una minoría étnica, estos suelen ser etiquetados, rechazados o ignorados para participar del aprendizaje de la clase y en el mejor de los casos, simplemente son “colocados” dentro del aula regular y se atiende a su socialización, pero no se les proporcionan los medios necesarios para desarrollar aprendizajes congruentes con los de sus compañeros. En estos casos es necesario estar consciente de que:

- Estos alumnos requieren una atención tan especial como atención especial requieren todos los alumnos para aprender.
- Que la discapacidad, la limitación o la necesidad educativa especial no está sólo en las características del alumno o de la alumna; sino que depende también, y de manera muy significativa de las exigencias y de los apoyos del aula y aún de la escuela.
- Desde el sentido común se considera que estos alumnos son rechazados por sus limitaciones o por sus diferencias; pero si se revisa cada caso se podrá destacar que en realidad son rechazados porque las escuelas y el aula no están preparados o no tienen las condiciones adecuadas para promover aprendizajes o para atenderlos.
- Todos los alumnos son diferentes y por lo tanto, estos alumnos son tan diferentes a los demás como el resto de los alumnos al considerar su individualidad.

- Si una escuela no está preparada para atender a todos los alumnos que requieran sus servicios; entonces no atiende a la diversidad.
- La escuela que atiende a la diversidad se adapta al alumno y no el alumno a la escuela.

Con la intención de contribuir a la información de los maestros de grupo regular, se enumeran a continuación una serie de recomendaciones para atender a alumnos con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o pertenecientes a minorías étnicas (Comes, 1992):

- 1. Recomendaciones para alumnos y alumnas con ceguera:** es importante utilizar libros parlantes (la lectura está registrada en una grabación sonora), enseñar el sistema de escritura Braille, utilizar textos escritos en Braille, utilizar libros con presentación visual y táctil (libros que incluyen diversas texturas, consistencia, temperatura, grados de humedad, tamaños diversos, con sonidos, etc.), libros en relieve, textos escritos con punzones, estarcido (pasta especial de espuma que se adhiere a una superficie, utilizar elementos naturales para ilustraciones táctiles).
- 2. Recomendaciones para alumnos y alumnas con baja visión:** utilizar macrotipos (libros regulares que se imprimen en tamaño más grande que el habitual), ampliar las imágenes con una lupa o con monitores que agrandan la imagen, presentar el mayor número de cosas posibles, lo más cerca posible y ampliando la información con una descripción oral, utilizar técnicas audiovisuales como: diapositivas, películas o retroproyector, si es necesario enseñar el sistema Braille, utilizar textos en Braille complementados con escritura en tinta y de extensión corta, mirar con el niño libros y revistas y preguntarle ¿qué ve?, evitar el trabajo en zonas lustradas, en sombra o donde haya reflejos, de ser posible utilizar preferentemente luz natural, ayudarle a que comprenda y se dé cuenta de lo que ve; si se observan enormes esfuerzos para tratar de “ver”, es preferible cambiar de actividad. Contestar cuestionarios o exámenes de opción múltiple, llenar espacios en blanco, completar palabras, letras o sílabas que falten en un texto puede ocasionar dificultades importantes. Es necesario solicitar recomendaciones médicas que permitan elegir el tamaño y el grosor de la impresión, el espacio necesario entre las letras, las palabras y las líneas, el estilo gráfico de la impresión. Es recomendable utilizar papel blanco o

marfil, opaco, con impresiones en negro o según el color que el médico recomiende para mejorar su percepción. Los renglones no deben superar las 39 letras y 18 y 24 letras para los primeros grados. Es preferible utilizar libros o cuadernos con espirales, más que encuadernados, de manera que se pueda doblar. Evitar textos escritos con letras mayúsculas solamente y evitar adornos en las letras y las figuras confusas o mal delineadas.

- 3. Recomendaciones para niños con discapacidad auditiva:** colocarse frente al alumno durante la lectura para hablarle cara a cara con una distancia entre 1 y 4 metros entre ambos, utilizar títeres para motivarle a ver a quien habla, señalar los objetos o diagramas de los cuales se está hablando, hablar poco a poco, con entonación marcada pero evitando exagerar la gesticulación y las muecas, no gritar, utilizar lenguaje simple, no repetir palabras aisladas sino frases enteras, utilizar una palabra básica durante la conversación y la lectura, no saltar de un tema a otro, tener en cuenta que los nombres propios se le dificultan al niño sordo, poner al libro en contacto con el niño, utilizar libros con imágenes desde los 18 o 20 meses de edad del niño y en edades posteriores con libros de texto, no imponer el tiempo para leer.

Preferentemente debe haber dos personas durante la lectura: una sostiene el libro y otra lo interpreta haciendo señas con las manos. Es necesario considerar que algunos de estos niños hacen una lectura labial, otros interpretan el lenguaje manual y otros, ambos sistemas. Durante la lectura se recomienda utilizar ilustraciones, anotar conceptos, dibujar y preguntar lo que ha entendido. Es necesario utilizar libros escritos con lengua de signos y es necesario adaptar los textos a la estructura sintáctica y a las formas verbales que el niño conozca.

- 4. Recomendaciones para atender a niños con discapacidad intelectual** (Comes, 1992): para preparar a estos alumnos para la lectura y la escritura es necesario realizar previamente juegos con círculos, líneas y puntos trabajando de izquierda a derecha, jugar con láminas y dibujar figuras geométricas, subrayar o colorear palabras, letras o el dibujo que es distinto, subrayar las palabras que empiezan igual, parear palabras con su forma o retrato, unir las figuras que tienen relación,

dibujar escenas después de la narración de un cuento, seleccionar láminas y dibujos que corresponden a un cuento.

Se recomienda además realizar ejercicios con palabras básicas mediante: bingo, dominó, tarjetas, ruleta, reloj, etc. completar oraciones a partir de tres opciones o con tarjetas, añadir la sílaba que falta en palabras, copiar listas de palabras que empiezan o terminan igual y subrayar lo que tienen en común. Relacionar palabras con dibujos sencillos que se convierten en sus símbolos, utilizar la lectura oral mientras se indica en el texto lo que se va leyendo.

Es importante proporcionar libros con textos reducidos o adaptar los que usa el grupo en general, resulta importante para los primeros grados de educación primaria utilizar letras negras sobre fondo blanco y en papel opaco. Para los primeros grados se recomienda que se utilicen letras de 5 o 6 milímetros de tamaño, con un espacio de aproximadamente 4 milímetros de interlineado y con un ancho de línea de 19 grafías (incluyendo los espacios entre las palabras). Las frases deben ser simples y atender al lenguaje del niño utilizándose las palabras más simples, más cortas y con importancia de significado para el texto que se revisa y los textos deben ir acompañados de imágenes relacionadas con el texto de manera que faciliten su comprensión.

Para los alumnos con discapacidad intelectual resulta imprescindible promover la “lectura funcional”, es decir, desarrollar habilidades para interpretar los símbolos y textos que son indispensables para su vida cotidiana y su independencia personal; por tanto es necesario enseñarle a: identificar información sobre precios, pesos y medidas; reconocer señales de la calle y de tráfico, conocer noticias generales de los periódicos, identificar escritos en paquetes y etiquetas, “leer” manuales de instrucción (aún si sólo se centra en las imágenes), aprender a llenar formularios y solicitudes, aprender a contestar exámenes, pruebas y test e identificar cartas, notas y diversos documentos.

Es necesario tomar en cuenta que: su capacidad se desarrolla con el mismo proceso de todos los alumnos, pero con un ritmo más lento; además necesita más experiencia y más inmediata dirección para descubrir las características visuales y auditivas de las palabras; resulta muy productivo que un compañero le ayude de manera individual para leer y para escribir y hay que recordar que el objetivo de la lectura es comprender lo que se lee y no descifrar lo escrito. Es necesario ayudarle a

identificar la idea principal y darle tiempo para contestar a cuestionamientos sobre el texto.

5. Recomendaciones para atender a alumnos sobresalientes (Comes, 1992): se debe tomar en cuenta que estos alumnos tienen necesidades educativas al igual que sus compañeros. En lo que se refiere a la lectura, tienen una mayor variedad de intereses, generalmente dedican más tiempo a la lectura; por tanto es necesario tener a la mano textos sobre: ciencias, historia, biografías, viajes, relatos folklóricos, ficción, información, enciclopedias, atlas, diccionarios.

Es conveniente atender a principios como: facilitarles libros estimulantes sin contenido triviales, promover mediante los textos destrezas intelectuales y no sólo los que transmiten información, en la lectura y en la escritura es necesario promover las destrezas cognitivas y lingüísticas antes que las de rapidez, proporcionar libros de consulta avanzados y de acuerdo a sus intereses, promover la lectura de textos en los que se analiza la conducta de las personas, de manera que le facilite entender sus propios sentimientos y actuaciones, desarrollar su imaginación con la lectura y la escritura.

Es también importante proporcionarle cuestionarios que guíen la comprensión de lo leído, promover discusiones con otros niños, incluso con adultos sobre lo que se escribe y lo que se lee, proporcionarle tiempo y espacio para su actividad de lectura que por lo general es individual y silenciosa, considerar siempre que la lectura y la escritura son un placer y no una obligación y enseñarle todos los recursos y servicios que una biblioteca puede ofrecerle; además de promover que realice investigaciones individuales y en equipo y buscar opciones para difundir y discutir sus escritos.

6. Para alumnos pertenecientes a minorías étnicas (Comes, 1992): en este caso el objetivo principal es promover el interés por la lectura y por la escritura a partir de material variado y adecuado. Es necesario utilizar textos que atiendan a los intereses de su edad, con contenidos simples y claros, cuidar que el vocabulario y las frases sean comprensibles por el niño, con profusión de ilustraciones. Preferentemente utilizar actividades y textos en los cuales ellos se vean reflejados.

Es además recomendable utilizar guías didácticas especiales para el trabajo con estos alumnos de manera que le permitan concretar los objetivos, los temas, el material y las actividades a desarrollar.

Sobre todo es necesario detectar las actitudes negativas y los prejuicios de los compañeros para promover, en cambio la aceptación y la inclusión de estos alumnos en todas las actividades.

Concluyendo

La atención a la diversidad no es un discurso, es la firme intención de ofrecer los apoyos necesarios para que todos los alumnos aprendan y participen en las diversas actividades y sólo es posible cuando el maestro utiliza su iniciativa, su creatividad y su capacidad de gestión de manera que cada niño y cada niña logren los objetivos educativos y se desarrollen como personas y mejor aún, cuando la institución educativa moviliza sus recursos con el fin último de ofrecer las mejores condiciones para que los estudiantes aprendan.

Referencias

- Álvarez L., Soler E., González-Pienda J. A., Núñez J. C. y González-Castro P. (2004). *Diversidad con calidad. Programación flexible*. Editorial CCS: Madrid, España.
- Boot, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas*. UNESCO: Bristol, Ukrania.
- Comes, G. (1992). *Lectura y libros para niños especiales*. Ediciones CEAC: España.
- Ferreiro, R. (2009). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Método ELI*. México: Editorial Trillas.
- Puigdemívol, I. (2008). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. España: Editorial GRAÓ.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Granada, España: Ediciones ALJIBE.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Ediciones OCTAEDRO.

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. España: Octaedro.

CAPÍTULO 5

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ADAPTACIONES CURRICULARES EN LA UNIVERSIDAD. ESTADO DEL CONOCIMIENTO Y DISCUSIÓN CONCEPTUAL

Fernando González Luna

Universidad Iberoamericana Torreón

Estudiante del Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Durango

Dolores Gutiérrez Rico

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

La constante renovación que sufren las Instituciones de Educación Superior incluye un replanteamiento concienzudo de la inclusión educativa. El presente capítulo expone el acercamiento al estado del conocimiento y discusión conceptual de las adaptaciones curriculares en nivel superior, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales. Dichas acciones son una fracción de la respuesta educativa que se puede y debe brindar hacia el alumnado con o sin discapacidad cuyos obstáculos para el aprendizaje son considerables. Cuando una Institución de Educación Superior replantea, adecua y flexibiliza su currículum, apoya la inclusión y refrenda su gusto por la diversidad.

Palabras clave: Inclusión, educación superior, diversidad, discapacidad.

Abstract

The constant renewal suffering Higher Education Institutions includes a thorough rethinking of educational inclusion. This chapter presents the approach to the state of knowledge and conceptual discussion of the curricular changes in level, aimed at students with special educational needs. Such actions are a fraction of the education response can and should provide to students with or without disabilities whose barriers to learning are considerable. When a Higher Education Institution rethinking, your resume suitable and flexible supports and endorses the inclusion taste for diversity.

Keywords: Inclusion, higher education, diversity, disability.

Introducción

El arribo del siglo XXI ha planteado, en la arena educativa, la idea de obtener el mayor provecho individual y social en un ambiente cada día más absorto de información, con

tecnologías que facilitan el tránsito habitual y una economía voluble en todo el mundo. Ante la perturbadora escena que acontece día tras día, las dependencias de educación superior se han visto en la necesidad de reformular varios aspectos de sus acciones, incluido el curricular, para contribuir a la solución de algunos de estos problemas, hasta donde sea posible según sus alcances, tratando de equilibrar la formación del joven estudiante, es decir, entre el moldeamiento de un profesional capaz de adaptarse e innovarse ante las nuevas demandas del mercado laboral y la constitución ética humanista que le asegure la preservación de su esencia particular. Se espera que el alumnado universitario se descubra a sí mismo como diverso, y a partir de esa diversidad ejecute los cambios esperados, no sin antes las instituciones puedan lograr adaptaciones escolares aproximadas eficientemente a dicha pluralidad.

La parte normativa nacional exige modificar o transformar el procedimiento académico en la que se envuelven a los alumnos, como lo demuestra la propuesta educativa para el siglo XXI de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) llamada “Líneas estratégicas de desarrollo”. En dicha normatividad se esgrime que hacia el año 2020, los estándares de calidad y pertinencia social habrán sido alcanzados, pues la estructura curricular será horizontal, por lo tanto, optativa y modular con algunas salidas intermedias. Se establece que los futuros egresados serán comprensivos con el entorno inmediato y lejano, promoviendo valores sociales y democráticos mientras que son capaces de aplicar conocimientos en forma disciplinaria y transdisciplinaria.

Desde ese documento, ANUIES (2000) solicita a cada Institución de Educación Superior (IES) un mejor y mayor margen de flexibilidad en las plataformas de estudios que constituyen la oferta educativa, **proporcionando líneas de acción democráticas e inclusivas** al tiempo que exclama la operación integral de esta connotada horizontalidad en base a una revisión profunda y congruente con su propia naturaleza. Cuando se pueden establecer las palabras flexibilidad curricular, horizontalidad y democracia, es propio mencionar la importancia que cobra la inclusión de los alumnos. La inclusión, como lo indica Ainscow (2003), es un proceso que prioriza la asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, situando su aprendizaje en la calidad experiencial del mismo, al tiempo que localiza y destruye barreras que impiden o

dificultan dicho aprendizaje, estimulando en toda la comunidad educativa la creatividad y resolución de problemas.

Tradicionalmente se ha pensado que la inclusión se desarrolló a partir del cambio actitudinal político, educativo y administrativo hacia las personas con discapacidad, sin embargo, Ainscow (2003) deja claro que el énfasis de la inclusión se hace hacia aquellos alumnos que han sido marginados, están en riesgo de ser excluidos o no alcanzar un rendimiento óptimo, por lo tanto, también incumbe a aquella población escolar sin discapacidad. Este proceso implica una búsqueda interminable de caminos escolares que conduzcan al fortalecimiento de la diversidad en el aula, tal como lo pretende la normatividad surgida de la ANUIES (2000). Como lo subrayan Cardona, Arambula & Vallarta (2005), la inclusión debe ser tratada, por vía curricular, a través de la atención a las necesidades educativas especiales, las cuales pueden abarcar tanto discapacidades de tipo lingüístico, sensorial o neuromotor, discapacidades tales como dificultades en el proceso de aprendizaje, problemas socioemocionales o de corte familiar. Las necesidades educativas especiales, en el terreno de la inclusión pedagógica, se atienden de forma incansable a través de la acción constante de las adaptaciones curriculares, significativas o no significativas, lo cual también se considera objeto de transformación en las IES.

Con dichas adaptaciones, “la responsabilidad pasa ahora a la escuela, que ha de ser tan flexible, tan enriquecida en medios personales y materiales” (ANUIES, s/f, p. 22) que permita dinamizar con democracia y participación la inclusión buscada de las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, al sistema educativo regular implicando “modificaciones en las formas de llevar a cabo el trabajo educativo con un sentido incluyente en las instituciones” (p. 23).

La investigación que estoy arrancando tiene como objeto de estudio las adaptaciones curriculares en nivel superior dirigidas hacia a alumnos con necesidades educativas especiales, procurando su inclusión en una IES privada de la zona norte – centro del país. Por la naturaleza del presente texto expongo el acercamiento al estado de la cuestión, en los que se describen investigaciones relacionadas con el objeto de estudio y la educación superior, y su debida discusión conceptual que simbolizan el punto de partida del presente estudio en fase de desarrollo.

Al leer los siguientes apartados el lector descubrirá la importancia de establecer pautas de evolución y de entendimiento sobre las adaptaciones curriculares y las necesidades educativas especiales en ambientes universitarios, pero más allá de aquello, es preciso labrar un arduo y seguro camino que permita a todas las IES a aceptar y generar espacios de participación para cualquier estudiante, sólo así se puede entender en lo retórico y en lo práctico el fenómeno de la inclusión.

Acercamiento al estado del conocimiento

La necesidad de adaptar espacios pedagógicos a estudiantes que necesitan la aplicación metodológica facilitadora del proceso de enseñanza – aprendizaje se vuelve imperativa en todo el sistema educativo, incluyendo las IES, en especial, porque en este nivel se necesita de un currículum flexible e inclusivo que abra la participación activa del alumnado, sin que alguna característica personal, social o institucional constituya un obstáculo para el aprendizaje, debido a la expectativa socioprofesional que se cierne al respecto. Es por la anterior razón que se realizó un acercamiento al estado del conocimiento en 30 investigaciones al respecto para identificar los diferentes puntos de vista, niveles de transformación y avances en dicho tema.

Para la elaboración del estado del conocimiento, las investigaciones encontradas fueron mayoritariamente internacionales, con un total de 25 (Aguado, et al., 2006; Alfaro, 2006; Alonso & Díez, 2008; Álvarez, et al., 2012; Arguedas, 2004; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Briceño & Harvey, 2010; Calpa & Unigarro, 2012; Castellana & Sala, 2005; Feliz & Ricoy, 2004; Gento, 2007; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Izuzquiza, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Maingon, 2007; Mayo, 2012; Moriña & Molina 2012; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Polo & López 2005; Ramírez & Bonilla, 2005; Real, et al., 2008; Sánchez, et al., 2008; Vargas, et al., 2011), mientras que nacionales resultaron en la cantidad de cinco (Campos, 2011; García & Hernández, 2010; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Rodríguez, 2010), lo cual supone una menor intensidad de producción investigativa doméstica sobre este tema, así que el estado del arte mantiene ebullición epistemológica en otras latitudes globales, por lo que pudiera considerarse

una oportunidad para observar la dinámica foránea y detectar la necesidad de explorar esta temática en el país, especialmente en la amplia variedad tipológica y numérica de IES que existen dentro de los contornos geográficos mexicanos.

Se pudo detectar información reciente con diferentes enfoques, ya fuesen cuantitativos (Aguado, et al., 2006; Alfaro, 2006; Alonso & Díez, 2008; Álvarez, Alegre & López, 2012; Feliz & Ricoy, 2004; García & Hernández, 2009; Gento, 2007; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Maingon, 2007; Mayo, 2012; Novo, Muñoz & Calvo, 2012; Polo & López, 2005; Sánchez, et al., 2008), cualitativos (Arguedas, 2004; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Briceño & Harvey, 2010; Campos, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Hernández & Pacheco, 2011; Klinger, Posada & Mejía, 2011; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Moriña & Molina, 2011; Ramírez & Bonilla, 2011; Rodríguez, 2010; Vargas, et al., 2011) y mixtos (Castellana & Sala, 2005; Izuzquiza, 2005), por lo cual destaca que el segundo enfoque es ligeramente de mayor empleo según las características de los estudios identificados, pues exponen la necesidad de conocer las voces emergentes de los informantes y principales involucrados en la dinámica de la adecuación curricular, las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, vista en especial por estos investigadores del espectro cualitativo que creen que lo importante es destacar las percepciones, opiniones, impresiones y vivencias de los actores educativos bajo el manto de la intersubjetividad y la dinámica pedagógica que se desarrolla en las aulas. Cabe mencionar al lector que la situación antes expuesta no es exclusiva de los estudios cualitativos, pues el estado del conocimiento también desvela que las investigaciones cuantitativas (Aguado, et al., 2006; Alfaro, 2006; Álvarez, Alegre & López, 2012; Feliz & Ricoy, 2004; Gento, 2007; Mayo, 2012; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et al., 2008) también se preocupan por estos mismos aspectos pero en la órbita del método científico para obtener una representación sólida y un consenso estadístico, al igual de quienes se preocuparon por establecer un perfil del alumnado con necesidades educativas especiales con discapacidad (Maingon, 2007) o sus compañeros (García & Hernández, 2010).

Exceptuando una investigación de origen brasileña (Barros, 2011), las demás investigaciones emanan de países hispanoparlantes, siendo España la nación con

mayor número de indagaciones localizadas (Aguado, et al., 2006; Alonso & Díez, 2008; Álvarez, et al., 2012; Barrios & García, 2009; Castellana & Sala, 2005; Feliz & Ricoy, 2004; Gento, 2007; Izuzquiza, 2005; Mayo, 2012; Moriña & Molina, 2011; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Polo & López, 2005; Real, et al., 2008), seguido de Colombia (Calpa & Unigarro, 2012; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Vargas, et al., 2011) y de Venezuela (Briceño & Harvey, 2010; Maingon, 2007) y Chile (Illanes & Von Furstenberg, 2012; Sánchez, et al., 2008), lo cual denota mayor actividad investigativa sobre el tema en Sudamérica, situación que abre pautas de cotejo y exploración en México.

En estas investigaciones no se discute o abocan a conceptualizar términos clave que se enlazan directamente con las adaptaciones curriculares, exceptuando el estudio arrojado por Hernández & Pacheco (2011), sino que adoptan aquellos que más convienen a los fines de la investigación y son utilizados para dinamizar la indagación, siendo “inclusión” el que aparece con mayor frecuencia (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Campos, 2011; Castellana & Sala, 2005; Hernández & Pacheco, 2011; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et al., 2008), seguido con menor intensidad por “integración” (Aguado, et. al., 2006; Barrios & García, 2009; Feliz & Ricoy, 2004) y “necesidades educativas especiales” (Campos, 2011; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Ramírez & Bonilla, 2011); observando que el primer término es de mayor uso y preocupación por parte de quienes integran el estado del conocimiento, sin embargo, se detecta la necesidad de contraponer y analizar el enfoque y uso de “inclusión” e “integración” en la práctica cotidiana para comprender a profundidad el debate del ser y el deber ser, es decir, suponer que se ejecuta la noción inclusiva en educación superior, cuando en realidad sólo se emplea la integración. También cabe destacar que como el primer concepto concentra nuevas formas de entender y accionar pedagógicamente las necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, es de mayor su uso e intenta sustituir con una comprensión y práctica avanzada de la “integración” cuya construcción implica modalidades escolares diferentes. Un ejemplo de lo anterior es la coincidencia que Campos (2011) realiza sobre su investigación en la capital del estado de Querétaro en la cual articula el fracaso escolar como resultado de la educación inclusiva fallida y las necesidades

educativas especiales ineficientemente atendidas o también la investigación desarrollada en San Luis Potosí (Méndez, Mendoza & Ramos, 2010) donde no sólo rectifican que la educación inclusiva debe estar apoyada en la práctica y en la orientación que se realice sobre el alumnado a lo largo de su trayectoria, además rechazan el carácter médico que originó la concentración de estos estudiantes en escuelas de educación especial que cercenaban las posibilidades sociales de acercamiento a la formación superior. Por último y en un afán de reforzar lo anterior, se puede comparar la influencia y paso decisivo que otorgan los docentes en el contexto rural cuya táctica está centrada en la relación afectiva y en el modelamiento (Klinger, Mejía & Posada, 2011) y los maestros de área urbana cuyos conceptos y expectativas hacia los estudiantes se cargan desde el desprecio y el prejuicio, afectando de manera significativa el trabajo docente (Mares, Martínez & Rojo, 2009).

Una pregunta que deseo exponer es ¿por qué estas investigaciones han deseado indagar la certeza y alcances de estos términos en el hecho educativo y no desde su representación literaria? La respuesta radica, al conocer a profundidad el estado del conocimiento, en que este hecho educativo se compone por las ciencias de la educación que delinean la pauta pedagógica: la psicología educativa (Alfaro, 2006; Campos, 2011; Barrios & García, 2009; García & Hernández, 2009; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Izuzquiza, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et al., 2008), la comunicación educativa (Álvarez, Alegre & López, 2012; Calpa & Unigarro, 2012; Campos, 2011; Castellana & Sala, 2005; Izuzquiza, 2005; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Mayo, 2012; Ramírez & Bonilla, 2011; Sánchez, et al., 2008) y la didáctica (Arguedas, 2004; Briceño & Harvey, 2010; Barros, 2011; Campos, 2011; Gento, 2007; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Rodríguez, 2010). Al conocer estas dimensiones se puede entender por qué la corroboración del hecho educativo sucede desde la investigación cualitativa, desde un enfoque totalmente emancipatorio, de empoderamiento, y desde el cuantitativo, apoyado por la filosofía pospositivista que, como se mencionó en párrafos anteriores, se preocupa por obtener una representación sólida y un consenso estadístico sobre el fenómeno educativo estudiado. Un ejemplo de la anterior afirmación es la necesidad de crear los instrumentos de investigación elaborados con el fin de conocer la situación y

demandas del colectivo de alumnos con discapacidad en la Universidad de Oviedo, España (Aguado, et al., 2006), utensilio probado dos años después en su modalidad retest para proporcionarle mayor validez y confiabilidad en el estudio de Real, et al. (2008). La anterior situación sólo confirma el hecho de encontrar algunas producciones españolas desde el enfoque mixto (Castellana & Sala, 2005; Izuzquiza, 2005), caracterizado por el pragmatismo y orientado hacia la realidad, los cuales hablan de la necesidad de revisar la práctica pedagógica y el ser del acto educativo sobre la aplicación de las necesidades educativas especiales, la integración y la inclusión.

La teoría utilizada en el estado del conocimiento debí relacionarla con las ciencias de la educación ya mencionadas por la variedad en la que se presenta en dicha aproximación que realicé, pero también es obligatorio señalar que, a pesar de este abanico, predominan la literatura correspondiente a la inclusión (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Gento, 2007; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Vargas, et al., 2011) y sobre la necesidad de una normatividad, tanto estatal como institucional, que regule el quehacer pedagógico y escolar cuando profesores, administrativos y directivos de las IES se enfrentan ante la población estudiantil con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad (Alonso & Díez, 2008; Arguedas, 2004; Barros, 2011; Briceño & Harvey, 2010; Maingon, 2007; Vargas, et al., 2011). Estas dos fuentes son especialmente sensibles, pues abren la oportunidad de considerar cuál es el deber ser de las IES en este contexto y reconocer su importancia al momento de adaptar curricularmente el proceso enseñanza – aprendizaje con este tipo de población escolar.

Pero estos tres conceptos, necesidades educativas especiales, inclusión e integración a los que se suma el término “discapacidad”, al que más tarde se hará referencia, se involucran en la concepción, diseño e implementación de las adaptaciones curriculares, significativas o no significativas. Como se explicó anteriormente, el interés del estado del conocimiento recabado y expuesto, en relatividad de su enfoque u origen geográfico, se interesa más en el hecho educativo y cómo en éste inciden o se transforman los términos “inclusión” (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Castellana & Sala, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes &

Von Furstenberg, 2012; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Novo, Muñoz & Calvo, 2011; Sánchez, et al., 2008), “integración” (Aguado, et al., 2006; Barrios & García, 2009; Campos, 2011; Feliz & Ricoy, 2004), “necesidades educativas especiales” (Campos, 2011; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Ramírez & Bonilla, 2011) y “discapacidad” (Calpa & Unigarro, 2012; Maingon, 2007; Novo, Muñoz & Calvo, 2011). La discusión conceptual a profundidad se realizará más adelante, sin embargo se observa que su esencia teórica se apoya desde dos ciencias de la educación que le sirven como raíces nutricionales: la psicología educativa y la didáctica. La combinación de ambas origina el tenor en el que suceden las adaptaciones curriculares: tomando en cuenta, inductiva – deductivamente, la integridad del alumno, dirigiendo la práctica hacia sus necesidades y características pero poniendo acento en las competencias que se pretende construyan los estudiantes, según dicte el currículum vigente.

Continuando con la línea de análisis inductivo – deductivo, se puede entender por qué también es ligeramente mayor el enfoque cualitativo en el estado del conocimiento al cual me he aproximado. Los casos y situaciones particulares de las adaptaciones curriculares en estudiantes de educación superior pueden ser entendidos en su concepción más general a través de las voces emergentes, pero también las investigaciones en su conjunto condujeron en la producción de un nuevo cristal fenomenológico y analítico para comprender cada caso en particular, respetando sus cualidades y características, por lo que la lógica de estas líneas esgrime que las adaptaciones curriculares sufren el mismo proceso: el paso de lo particular a lo general y de lo general a lo particular.

Para conocer cómo es el proceso inductivo – deductivo, se debe mencionar que el estado del conocimiento empieza por los agentes particulares que fungen como informantes o muestra en las investigaciones consultadas. Dichos participantes se pueden clasificar en tres tipos de voluntarios: compañeros (García & Hernández, 2010, Hernández & Pacheco, 2011; Novo, Muñoz & Calvo, 2011), profesores (Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Campos, 2011; Castellana & Sala, 2005; Gento, 2007; Hernández & Pacheco, 2011; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Mayo, 2012; Mares, Martínez & Rojo, 2009; Ramírez & Bonilla, 2011) y alumnos atendidos (Maingon, 2007; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Vargas, et al., 2011). En cuanto a

los compañeros destaca la necesidad de maximizar la socialización con los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y su participación activa en el aprendizaje de sus coetáneos en modalidades tutoriales entre pares o aprendizaje cooperativo. Los profesores conllevan, al igual que los estudiantes, un papel protagónico al señalar que sus principales dificultades radican en la atención y disposición didáctica a dicho conglomerado universitario o entablar un dispositivo pedagógico capaz de ser flexible, abierto, diverso e inclusivo para que las adaptaciones curriculares aparezcan y funcionen. Por el lado de los estudiantes se describe el perfil escolar que poseen, desde el inicio de su formación hasta la época en la que cursan sus estudios superiores, donde expresan su necesidad de mayor inclusividad universitaria, vista en la eliminación de barreras actitudinales, físicas, informativas y didácticas, suplantadas por una sinergia democrática pedagógica.

El perfil y expresiones de los estudiantes en el estado del conocimiento localizado deviene en demandas específicas de los estudiantes como revisión concienzuda de necesidades, accesibilidad y propuestas (Aguado, et al., 2006), orientación a las demandas académicas (Alfaro, 2006), la adaptación de la enseñanza universitaria (Álvarez, Alegre & López, 2012), revisión de los significados de la enseñanza en alumnos con necesidades educativas especiales (Calpa & Unigarro, 2012) o de las necesidades y dificultades (Castellana & Sala, 2005), integración universitaria (Feliz & Ricoy, 2004) y el análisis del contexto estudiantil desde la balanza de barreras y fortalezas (Moriña & Molina, 2011).

Cabe mencionar que las adaptaciones curriculares no son la única respuesta ante este escenario, pues el estado del conocimiento, proveniente del ámbito foráneo, apunta a la eliminación de barreras de acceso al medio físico (Polo & López, 2005), enlistado de indicadores de buenas prácticas educativas (Alonso & Díez, 2008), elaboración de un programa de formación para la incursión laboral (Izuzquiza, 2005), creación de un programa de inclusión en educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales con discapacidad cognitiva (Illanes & Von Furstenberg, 2012), formación de una asignatura en educación superior para fomentar la sensibilización (Briceño & Harvey, 2010) y re - test de una encuesta sobre la situación y necesidades de alumnos con discapacidad (Real, et al., 2008).

Discusión conceptual

Consciente de la problemática que implica desarrollar una estrategia proactiva de transformación pedagógica que facilite el proceso de enseñanza – aprendizaje a alumnos con necesidades educativas especiales, es importante demostrar los principales conceptos que incumben al presente documento con el objetivo de aclarar qué significado y dimensión adquieren los principales constructos sobre los cuales gira el desarrollo de la investigación que estoy desarrollando. Además del conocimiento que fui localizando para determinar la calidad de su estado, acudí a otras fuentes bibliográficas que me permitieran engrosar y perfeccionar la discusión conceptual cuya narración está por empezar.

Inclusión

Como recordará el lector, el acercamiento al estado de la cuestión me remitió a pocos conceptos centrales, pero de gran envergadura. En el primer apartado de este capítulo se señalan que los conceptos “inclusión” y “necesidades educativas especiales” fueron los más abordados en las investigaciones consultadas, aunque su objetivo de indagación no tuviera por objeto hacer un cuestionamiento o replanteamiento de dichos conceptos. Lo que sí se advertía en dicho estado de la cuestión era que la integración educativa era un concepto que había sido reemplazado por la inclusión, pues en el primero se procuraba que el alumno con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, estuviera en el circuito de la educación regular, pero sin ánimos de hacerle participativo en la dinámica pedagógica o en el moldeamiento de un currículum cada vez más flexible. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) detalla que la educación inclusiva pone en práctica un dispositivo de acciones destinadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, no importa su condición social, cultural, física o de género, pues es capaz de responder a las necesidades educativas especiales con herramientas acordes a sus características,

pues lo verdaderamente relevante son los propósitos educativos. En cambio, la integración educativa señala la aparición de las herramientas necesarias para que dicho alumnado, con o sin discapacidad, estudie en aulas regulares, generando todo tipo de apoyos.

La integración educativa busca que el colectivo estudiantil con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, acceda al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, en este caso, universitaria. García, et al. (2000), resaltando los preceptos de la SEP y contemplando los mecanismos por los cuales las políticas en educación básica debían afirmarse, consideran que la normalización de la actividad pedagógica es entendida como la proporción de servicios de habilitación o rehabilitación que lleve a desarrollar las capacidades, hacer efectivos los derechos humanos y, especialmente, elevar la calidad de vida. El acercamiento de los servicios educativos pertinentes y la individualización de la enseñanza provocarían mejoras en la organización de la misma.

En los inicios de la segunda década del siglo XXI se considera que tal concepción y estrategias serían completamente insuficientes, con el riesgo de ser erróneos en la totalidad de los contextos, pues sólo se inserta físicamente a los estudiantes en tal coyuntura, pero no interviene en procesos socioeducativos más amplios, ni optimiza la participación de otros actores, tales como maestros, padres de familia y autoridades educativas, o procesos gestores, como lo es la gestión escolar, institucional y educativa; actores y procesos de gran calado en la conformación de cualquier currículum.

Desde la educación superior también se concibe que la inclusión, acuñada como un proceso comprensivo para todos, reemplaza a la integración (ANUIES, s/f), pues sólo intenta reunir en un mismo espacio a todos los agentes áulicos con características diversas; mientras tanto, la inclusión tiene por objetivo básico “no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente” (p. 25), pues se debe aprovechar todos los servicios y beneficios de la formación universitaria.

El acercamiento al estado del conocimiento brinda información muy importante sobre el concepto de inclusión, ya que lo delimita como un proceso educativo y escolar de energía democrática que prevé la horizontalidad y participación

de todos los alumnos, respetando y celebrando su diversidad. La inclusión obliga a los sistemas administrativos y académicos, en cualquier nivel de escolaridad, a construir la metodología pertinente que satisfaga las necesidades y exigencias de la población estudiantil. Por lo tanto, los componentes de la inclusión son el razonamiento educativo de tipo inductivo – deductivo, la democratización, el compromiso y competencia institucional, la dialéctica curricular y la pedagogía de corte constructivista.

En la literatura consultada (Álvarez, Alegre & López, 2012; Barrios & García, 2009; Barros, 2011; Calpa & Unigarro, 2012; Castellana & Sala, 2005; Klinger, Mejía & Posada, 2011; Hernández & Pacheco, 2011; Illanes & Von Furstenberg, 2012; Méndez, Mendoza & Ramos, 2010; Novo, Muñoz & Calvo, 2011 y Sánchez, et. al., 2008) se pronuncia la necesidad de utilizar un razonamiento gestor de tipo inductivo deductivo que permita acariciar la transformación de las dificultades de acceso al currículum y los elementos básicos del mismo (Garrido, et. al., 2002). En los primeros se consideran las instalaciones de la escuela, el aula y los apoyos personales de los estudiantes, mientras que en los segundos están confirmados por la metodología, evaluación, contenidos y propósitos. Dicho razonamiento explicaría que toda metodología, técnicas y estrategias educativas, deben estar fundamentadas en la contemplación de un panorama general para acudir a la atención de casos particulares, diagnosticando su escenario en particular y regresar a innovar los procesos escolares de estilo general. Por ello, es preciso conocer de modo global cómo se encuentra el sistema en la medida de atención a la diversidad, que más tarde se complementa con un diagnóstico de hechos y evidencias peculiares que a su vez coloreen las nuevas estrategias del sistema en atención a la pluralidad.

La importancia de este razonamiento inductivo – deductivo no sólo se posa sobre los servicios administrativos de las IES, también sobre lo académico con la debida estructuración curricular. Si estamos abordando el tema de inclusión, el currículum sería delineado bajo el diálogo, y participación, constante entre los dispositivos académicos y el alumnado, cuya conclusión traería la humanización del proceso enseñanza – aprendizaje, pues lo prioritario es la concientización del acto, necesario en temas de necesidades educativas especiales. La pluralidad del alumnado constructor del currículum, variante entre lo objetivo y lo subjetivo, estaría delimitado por un margen de

flexibilidad que sólo lo podría proporcionar la pedagogía constructivista. ¿Por qué el constructivismo?, porque el moldeamiento del currículum y su puesta en práctica hace la exposición y construcción de los significados particulares que sólo ocurren bajo la agitación de los procesos sociogrupales, pues en esta corriente el aprendizaje individual se envuelve en el dinamismo grupal, así que la inclusión debe situarse dialéctica, constructivista y sociocultural en dicha flexibilización curricular.

El compromiso y competencia institucional se delinean en el marco de la asunción de consecuencias de las políticas públicas. Toda IES que pretenda ser inclusiva asumirá en todos sus niveles la gestión del apoyo a la diversidad, pues debe ser parte de sus medidas estratégicas la procuración del “deber ser” educativo que genere cambio de actitudes, hechos y procedimientos a través de medidas normativas que reglamenten la política y la participación de toda la comunidad universitaria. Por la anterior razón es que en todo momento la inclusión llama a la democratización del proceso de enseñanza – aprendizaje a la diversidad, donde la socialización plural elimine con fuerza las circunstancias que recrean la exclusión social, velada o abierta, en menor o mayor grado, pues la horizontalidad y participación en la toma de decisiones estaría fijada en todas las estructuras de las IES, desde la institucional hasta la áulica, pues como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004), el ser inclusivo necesita de la proactividad para proporcionar “todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos puedan ser efectivamente satisfechas” (p. 16).

Necesidades educativas especiales

Según lo explicado con anterioridad, la educación inclusiva abraza a todo aquel alumno que se encuentre en las filas de la educación regular, celebrando sus características plurales. Si existiesen necesidades educativas que deben ser satisfechas fuera de un parámetro común o general, dichas situaciones son consideradas especiales. Para ser más claros, Aranda (2008) devela que un alumno que tiene dificultades diferentes al resto de la población escolar para acceder al currículum, ya fuese por causas internas o

externas, requiere compensar estas dificultades en condiciones adaptadas. Sin embargo, encuadrar las necesidades educativas especiales como un requerimiento compensador a una dificultad resulta ser un concepto reduccionista y ligado al estilo médico que dañó la esencia de la palabra “discapacidad”.

Necesidades educativas especiales, así como discapacidad e inclusión, son términos íntimamente ligados a la cultura política nacional e internacional. Vlachow (1999) enarbola que las definiciones son un medio para otorgar sentido al mundo que nos rodea, interpretando nuestra historia y contexto. Por ello, las definiciones en el campo de la educación sólo explican la lucha de poder de quienes lo detentan para transformar el sistema educativo y sus acciones. A esto, la autora argumenta que la psicología y la ciencia médica han sido apologistas de los métodos de exclusión que han ocasionado que las necesidades educativas especiales fueran consideradas como educación especial, exclusión y cautivo, y alerta sobre la forma en la que dicha práctica demagógica puede deslizarse en los conceptos satélites de la inclusión.

Para dar paso a la conceptualización que elaboré y no caer en un error reduccionista, antes me permito citar la definición expuesta en el año 2000 por García, et al. Que apuntan hacia los apoyos adicionales que necesita un alumno para acceder al currículo. Matiza que las dificultades para aprender, coincidiendo con Aranda (2008), pueden ser endógenas o exógenas, pero más de tipo interactivo con el medio ambiente, por lo cual se considera que es el entorno el responsable de no generar los medios suficientes para mantener y apreciar el ritmo de aprendizaje particular del alumno. A este proceso se indican mayores y/o diferentes recursos, ya sean profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares. García, et al., no niegan que su efecto sea tendiente a la normalización, pero recalca que todos los alumnos pudieran presentar estas características que son relativas, es decir, dependen del nivel de competencia curricular de los compañeros y de los recursos disponibles. Esta idea también es apoyada por Gardea, et al. (2002), cuando observan la relatividad sobre el conjunto de medios que instrumentan la educación.

La regulación de la educación inclusiva será llevada a cabo mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (Secretaría de Gobernación, 2011), consideradas la respuesta a las necesidades educativas especiales. Todos los

grupos sociales deben educarse para construir una cultura de aceptación de la diversidad, valorando toda estrategia que cubra con justicia y equidad las necesidades educativas particulares de cada alumno. Por ello, García, et al. (2000) recalcan implícitamente que toda articulación diferencial estratégica debe ser holística y contemplar las relaciones que subyacen en las necesidades educativas especiales tales como condiciones individuales que obstaculizan el aprendizaje, el ambiente escolar en el que se educa al alumno y el ambiente sociofamiliar en el que se desenvuelve el estudiante (p. 52).

Tras consultar en el acercamiento al estado del conocimiento a Guajardo (1998, como se cita en Campos, 2011), Mares, Martínez & Rojo (2009) y Zúñiga (2002, como se cita en Arguedas, 2004), puedo concluir que las necesidades educativas especiales son todos los obstáculos y dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje, ya sea que se trate de estudiantes con o sin discapacidad, cuya atención debe enfocarse a la construcción de dispositivos escolares de cualquier índole, ya sean arquitectónicos o pedagógicos. La reparación y/o superación de estos obstáculos implica se realiza en la concreción de la dialéctica igualdad y equidad. La igualdad implicaría que todo el alumnado pudiera poseer las mismas posibilidades de aprendizaje bajo un mismo escenario en común, sin embargo, respetando la diversidad, cada estudiante es diferente y su ritmo y estilo de aprendizaje no es el mismo para toda el alumnado, por lo tanto, es necesario proporcionar a cada universitario aquellos dispositivos que le ayuden a destruir, en la medida de lo posible, las dificultades, internas o externas, que merman su proceso educativo, sin importar si esto es producto o no de su discapacidad.

Esta igualdad de oportunidades y respeto equitativo de diferencias se logra en la operación constante de recursos que aseguren el logro de su participación y aprendizaje por la vía democrática que se explicó en la definición anterior. En correspondencia y congruencia con el tejido de estos conceptos, mencioné que la inclusión se daba a través de un razonamiento inductivo deductivo y una dialéctica objetiva – subjetiva para la estructuración curricular: en el caso de las necesidades educativas especiales es similar, pues la flexibilidad pedagógica, los niveles de significatividad y la dimensión temporal, que anteriormente hacía alusión la SEP (2000,

2010), resolverían la operación curricular, basada en la admiración del alumno como eje rector del proceso enseñanza – aprendizaje, con niveles de intervención moderados o profundos, temporales o permanentes. Por ello es que insisto que las necesidades educativas especiales encuentran amplia correspondencia con la educación inclusiva, pues los pilares filosóficos son los mismos.

Discapacidad

Discapacidad es el término que mayor polémica ha generado desde su aparición, pues como asegura Vlachow (1999), las personas discapacitadas entran inusualmente en conflicto con aquellos que detentan el poder, pues durante casi un siglo su definición se centró exclusivamente en los aspectos clínicos del cuerpo humano y restaba atención a los procesos sociopolíticos que creaban las reglas políticas y procedimientos cuyo objetivo era regular la vida del individuo. La sociología crítica, apunta Vlachow, hace referencia a que la ideología médico – psicológica ha deformado la conciencia social y lo más profundo de la personalidad de los ciudadanos.

Aranda (2008) describe a la discapacidad como la perturbación de uno o más procesos biopsicológicos relacionados con el lenguaje, las funciones motoras y sensoriales. García, et al., (2000), avalados por la SEP, afirman que definiciones como la anterior, al igual que las necesidades educativas especiales, son relativas. Vlachow (1999) relataba que la discapacidad apareció en el contexto de la revolución industrial y la bonanza capitalista, donde las personas con características que les limitaran al momento de la interacción socio- laboral, habrían sido excluidas. La burguesía inglesa y el Estado británico armaron un complejo de pseudo protección y reclusión de quienes mostraban dichas características orgánicas diferentes al grueso de la población. Tras el calor del Estado benefactor, los movimientos sociales de personas discapacitadas y los profesionales encargados de las mismas originaron que en la década de 1980 se documentaran aproximaciones conceptuales entre definiciones como trastorno, deficiencia, discapacidad y minusvalía. La discapacidad, que es el constructo que interesa tratar, se puede hacer patente en la externalización de la condición personal de la persona discapacitada. Esta interacción apoya la tesis de Vlachow (1999) que

esgrime que la sociedad es la verdadera discapacitante formando excéntricos caminos, profesionales y populares, para excluir y aislar a dicha población, encriptando conceptos conflictivos que abarcan todo tipo de necesidades educativas especiales, ocultando los roces de los conflictos sociales y el fracaso de las prácticas educativas.

Retomando a García, et al. (2000), explican que “se habla de discapacidad cuando, debido a una deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera ‘normal’ para el ser humano” (p. 47). Este concepto, aún criticable, demuestra, aludiendo el argot estadístico, la presencia social como elemento determinable y diferenciable de dichas personas, que al cabo de cierto tiempo generarían etiquetas negativas que conducen a la segregación y al ostracismo. Por ello, reconociendo las limitantes que posee su concepto y el velo de integración que lo cobija, aclara dos elementos importantes a tomar en cuenta: el primero, que la contraparte del rechazo es la diferencia en tratamiento educativo que se otorga a los discapacitados y la no atención a quienes poseen necesidades educativas especiales sin discapacidad; en segundo lugar, la discapacidad acontece en la relación del estudiante con su medio ambiente, así que “es importante reconocer que, como seres humanos, todos somos diferentes y tenemos necesidades individuales distintas a las de las demás personas de nuestra misma comunidad, raza, religión e incluso nuestra misma familia” (p. 48).

El bienestar social, explica Vlachow (1999), es la causa de la disputa social por reclamar que quienes detentan el poder deben asumir responsabilidades inherentes al respeto humano, por lo tanto, la atención a las personas con discapacidad implica afectar los intereses de una élite privilegiada y normar la vida educativa que reconozca los derechos y obligaciones del alumnado con discapacidad mediante reglamentos, estatutos y reformas que apoyen la inclusión.

El estado del conocimiento, debido a su actualidad en el tema, parece apropiarse de todo lo escrito con anterioridad. La Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud (1983, como se cita en Maingon, 2007), la Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (2001, como se cita en Maingon, 2007), Grönvik (2009, como se cita en Novo, Muñoz & Calvo, 2011) y la Organización de las Naciones Unidas (2006, como se cita en Novo, Muñoz & Calvo,

2011) han organizado el estado del arte de tal forma que permita encontrar resonancia en el análisis literario que se expuso en párrafos anteriores.

Considero que la discapacidad es el conjunto de características orgánicas y psicológicas que son particulares y resultan de una enfermedad orgánica, defectos congénitos o por condiciones insalubres en los primeros años de vida. Este conjunto representa para el resto de la sociedad una deficiencia y, en particular, una limitante que repercute en la integración, inclusión e interacción con el entorno. Esta limitante implica ser una restricción o ausencia de capacidad para realizar acciones normativas, cuyas consecuencias son socioculturales, pues se representan como obstáculos para la democratización educativa.

La discapacidad ha generado, sin pretenderlo, prejuicios hacia las condiciones de vida en la que se desarrollan las personas con esta serie de características. Su cuestionada deficiencia interna se ve superada por las limitantes que coloca la sociedad para la participación en colectivo. Sin embargo, la igualdad de condiciones, como expliqué en el apartado de necesidades educativas especiales, generaría beneficios y mejora en el autoconcepto, tanto individual como social, pues la flexibilización institucional hacia la discapacidad es un beneficio para los no discapacitados, quienes también claman por una consideración efectiva de sus particularidades y desventajas.

Adaptaciones curriculares

Para cerrar la discusión de conceptos, concluyo esta sección con el constructo central de esta presentación. Las adaptaciones curriculares son diferentes de las adecuaciones curriculares según Aranda (2008), pero en la literatura proveniente de Puigdemívol (2000) o García, et al. (2000), no se explicitan diferencias.

Considero pertinente empezar por mi propia definición, situación opuesta en las discusiones conceptuales anteriores, pues estimo que es prudente imprimir la forma en que acuño este último constructo para que el resto de los autores que no pertenecen a la estela de investigadores consultados en el acercamiento al estado de la cuestión puedan complementar la discusión. Las fuentes consultadas fueron el Consejo

Universitario de la Universidad de Costa Rica (2001, como se cita en Arguedas, 2004), Hernández y Pacheco (2011), Ley Orgánica de Universidades (2001, como se cita en Aguado, et al., 2006), Méndez, Mendoza & Ramos (2011) y Rodríguez (2010).

Las adaptaciones curriculares son los mecanismos que se establecen para realizar modificaciones o alteraciones al esquema original del currículum con el fin de facilitar el aprendizaje, realizando un replanteamiento pertinente del mismo. Esto implica una reorganización de contenidos y cursos, entendidos desde el espectro sociocultural, pues el docente es autónomo o semiautónomo y reflexivo, por lo cual se encuentra en constante revisión, análisis y discusión de la nueva práctica integral. Se considera que las adaptaciones curriculares son integrales, pues el enfoque holístico debe coadyuvar los distintos saberes que accionan las potencialidades del ser humano: conocimientos, habilidades y actitudes.

Su correspondencia entre aprendizaje y enseñanza debe garantizar el proceso completo del primero, no sólo dando garantías para el acceso al currículum, sino también para su permanencia y egreso del mismo. Las adaptaciones sólo se cristalizan como las estrategias fundamentales en las que la consideración total del alumno se compone por las circunstancias sociales y personales, la consideración biopsicosocial y la contextualización sociohistórica y cultural.

Para Aranda (2008), las adecuaciones curriculares, considera son realizadas por todos los profesores, en la mayoría de las situaciones, sin importar si son necesidades educativas especiales o no, para facilitar la puesta en práctica. Sin embargo, las adaptaciones curriculares son “el conjunto de ajustes o modificaciones que se efectúan en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, en continuo de respuesta a la diversidad” (p. 6) y debe ser relativa y cambiante según los progresos de los alumnos, con diferentes impactos de significatividad y evaluada constantemente.

Las adaptaciones curriculares son definidas como modificaciones necesarias para cambios en los elementos del currículum básico y ser adecuados en diferentes situaciones, grupos y personas. Las adaptaciones curriculares, según Garrido (2002), son intrínsecas al nuevo concepto de currículum, pues dichas modificaciones pueden atender a la diversidad en los centros, las aulas y los alumnos. Si las adaptaciones se

aplican a los primeros, son consideradas de tipo general; si se destinan hacia las aulas son específicas por su carácter diferencial; y, por último, son individuales si van destinadas a los alumnos en cuanto son concebidos como sujetos que necesitan adecuación especial.

Continuando con la línea de clasificación que mostraba Aranda (2008), las adaptaciones curriculares no significativas se basan en alteraciones en la metodología, actividades y recursos. La población receptora de este tipo de estrategias son los alumnos cuyas dificultades de aprendizaje no sean severas o de carácter pasajero, por causas ambientales, problemas socioculturales o discapacidades sin gran afectación. Es decir, alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad, por lo tanto, el profesor lleva una carga autónoma acentuada. Caparrós (2001) coincide con Garrido (2002) y considera que los objetivos y capacidades previstas en el currículo oficial se mantienen, pero sufren pequeñas variaciones, pues el grupo no se ve afectado y se permite el trabajo continuo con el estudiante con necesidades educativas especiales. Las tendencias normalizadoras no dañan la diversidad en el aula, pues trata de equilibrar y nivelar con los mismos logros a todos los compañeros de clase, por lo que se considera que el profesor adquiere un rol más cercano al de tutor y orientador al mismo tiempo.

Las adaptaciones que son significativas suelen referirse a modificaciones sustanciales, y hasta la eliminación, de algunos objetivos o contenidos, según Garrido (2002). Éstas están encaminadas hacia la población con discapacidad, como ya se había hecho alusión, por lo cual es necesario la mancuerna entre profesores y especialistas en la discapacidad atendida, al igual que la participación activa de los centros o departamentos de la universidad que puedan estar involucrados. El maestro debe utilizar un pensamiento acentuadamente inductivo - deductivo para replantear la necesidad de corregir los lineamientos generales que puedan procurar los específicos y no pierdan la dirección del currículum oficial, por lo que para corregir los objetivos, secuencias de aprendizaje, contenidos y/o evaluación, es necesario acudir al diagnóstico psicopedagógico para dibujar las pautas de actuación docente.

Caparrós (2001) aclara que cualquier modificación curricular, no importando el nivel educativo en el que ocurra, debe conllevar una reflexión de la actividad cotidiana y

permanente, pues sus conclusiones serán instrumento para resolver los problemas diarios que acaecen en el aula.

Puigdellívol (2000) manifiesta que las adaptaciones curriculares son recursos organizados en el programa de trabajo que están en consonancia con el resto del grupo para participar en actividades conjuntas, diferenciando entre las ayudas para la asimilación del currículum y las acomodaciones del mismo. El primero implica la modificación del “cómo” hay que enseñar y evaluar, mientras que en el segundo transforma de manera profunda la estructura del currículum, superando los alcances de los objetivos y los contenidos, muy diferente en el caso de las ayudas para la asimilación del currículum, en cambio, las acomodaciones del mismo están dedicadas a alumnos con discapacidad, según lo designa este autor.

Tras definir las adaptaciones curriculares en base a la evaluación de las necesidades educativas especiales, se confecciona el programa para resaltar las responsabilidades de las áreas o departamentos que la institución puede o no abarcar. Es decir, Puigdellívol (2000) advierte que existen adaptaciones que podrá realizar el maestro autónomamente, en las que éste puede diseñar y operar con regular dificultad; la acción conjunta entre maestro y especialista, cuando el primero necesita el apoyo para confeccionar las adaptaciones; y los ámbitos de trabajo asumidos por el especialista, cuando estas modificaciones son especialidad del equipo profesional ajeno a las actividades didácticas en el aula. Este autor también sugiere que constantemente el profesor evalúe la pertinencia de involucrar al grupo en las adecuaciones curriculares o alejarlo cuando dichas modificaciones no se contextualizan en la dinámica grupal. Se deben contemplar los siguientes aspectos: a) las posibilidades en las que las adaptaciones curriculares enriquecen la dinámica de grupo, b) si no afectan las posibilidades de operación por parte del profesor, y c) auxilio reforzado por parte del equipo de apoyo.

Referencias

Aguado, A. L. (2006). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad (versión electrónica). *Intervención psicosocial*, 15 (1), 49 – 63.

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. San Sebastián: Ponencia presentada bajo el auspicio de The University of Manchester.
- Alfaro, A. (2006). Demandas académicas y afrontamiento en estudiantes con adecuaciones curriculares (versión electrónica). *Actualidades en psicología*, 20 (107), 105 – 120.
- Alonso, A. & Díez, E. (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios (versión electrónica). *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*, 39(2), 82 – 98.
- Álvarez, P.; Alegre, O. & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 18 (2). Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n2/RELIEVEv18n2_3.htm
- Aranda, R., et al. (2008). *Educación especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson – Prentice Hall.
- Arguedas, I. (2004). Reacciones de profesoras y profesores de la Universidad de Costa Rica ante la flexibilización del currículum para estudiantes con necesidades educativas especiales (versión electrónica). *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 4 (002), 1 – 19.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s/f). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). Líneas de educación superior para el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html
- Barrios, M. E. & García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Revista electrónica de investigación*

y *evaluación educativa*, 25 (1), 1 – 24. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de

http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.pdf

- Barros, D. (2011). Relatos sobre “salas alternativas de educação de jovens e adultos” para pessoas com nesseciades educativas especiais: um olhar no pasado com vistas para o futuro (versión electrónica). *Interação*, 36 (2), 525 – 537.
- Briceño, M. & Harvey, I. (2010). Educación inclusiva: una propuesta desde la asignatura Introducción a la Computación de la Universidad Metropolitana (versión electrónica). *Anales de la Universidad Metropolitana*, 10 (1), 73 – 91.
- Calpa, S. & Unigarro, E. (2012). La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Nariño (versión electrónica). *Universitaria*, 1 (1), 57 – 73.
- Campos, M. (2011). Voces y sujetos en la educación especial. La apuesta por la inclusión educativa (versión electrónica). *Praxis investigativa ReDIE*, 3 (5), 44 – 61.
- Caparrós, M. (2001). *Especialización del profesorado en educación infantil*. Madrid: UNED
- Cardona, A. L.; Arambula, L. M. & Vallarta, G. M. (2005). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*. México: Trillas.
- Castellana, M. & Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula (versión electrónica). *Aula abierta*, 85, 57 – 84.
- Diario Oficial de la Federación (2011). Ley general de personas con discapacidad. México: Secretaría de Gobernación,
- Feliz, T. & Ricoy, M. C. (2004). Aproximación a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en la universidad (versión electrónica). *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 15 (1), 155 – 168.
- García, G. & Hernández, S. (2010). Actitud hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas (versión electrónica). *Universitas Psychologica*, 10 (3), 817 – 827.
- García, I.; et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Gardea, et al. (2002). Línea de educación inclusiva. Antología de la Licenciatura en Intervención Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garrido, J., et al. (2002). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación primaria y de Educación especial*. Madrid: CEPE.
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad (versión electrónica). *Bordón*, 59 (4), 581 – 595.
- Hernández, R. & Pacheco, B. (2011). La sobre edad escolar: De la exclusión a la oportunidad (versión electrónica). *Ciencia y sociedad*, XXVI (1), 163 – 182.
- Illanes, L. & Von Furstenberg (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello (versión electrónica). *Revista perspectiva educacional*, 51 (2), 69 – 87.
- Izuzquiza, D. (2005). El Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación apuesta por la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM (versión electrónica). Un programa de inserción para la formación laboral. *Tendencias pedagógicas*, 10, 49 – 60.
- Klinger, C.; Mejía, C. & Posada, L. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje (versión electrónica). *Plumilla educativa*, 8, 1 – 19.
- Maingon, R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central de Venezuela (versión electrónica). *Revista de pedagogía*, 28 (81), 43 – 79.
- Mares, A.; Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales (versión electrónica). *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42), 969 – 996.
- Mayo, M. E. (2012). La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del personal docente e investigador (PDI). En Navarro, J. (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1 – 6). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

- Méndez, J. M.; Mendoza, F. & Ramos, L. (2010). Trayectorias escolares de alumnos con capacidades diferentes (versión electrónica). *Revista mexicana de orientación escolar*, VII (19), 28 – 32.
- Moriña, A. & Molina, V. (2011). La universidad a análisis: Las voces del alumnado con discapacidad (versión electrónica). *Revista de enseñanza universitaria*, 37, 23 – 35.
- Novo, I.; Muñoz, J. & Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*, 17 (2). Recuperado el 12 de Diciembre de 2012, de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para los responsables de políticas educativas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Polo, M. T. & López, M. D. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora en la Universidad de Granada (versión electrónica). *Electronic Journal of research in educational psychology*, 3(7), 121 – 132.
- Programa Escuelas de Calidad & Alianza por la Calidad de la Educación (2010). *Módulo IV. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Puigdemívol, I. (2000). *Programación del aula y adecuación curricular. El tratamiento a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, J. & Bonilla, V. (2011). La percepción del maestro de educación especial de escuela superior en cuanto a su preparación académica y su desempeño con los estudiantes (versión electrónica). *Psicogente*, 14 (26), 421 – 438.
- Real, S.; et al. (2008). Estudio comparativo sobre la situación que presentan los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo entre los cursos 2004 – 2005 y 2007 – 2008 (versión electrónica). *Intervención psicosocial*, 17 (2), 169 – 188.

- Rodríguez, C. (2010). La ausencia de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en secundaria (versión electrónica). *Visión educativa IUNAES*, 4 (9), 18 – 37.
- Sánchez, A., et al. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa (versión electrónica). *Estudios pedagógico*, XXXIV (2), 169 – 178.
- Vargas, M.; et al. (2011). La universidad Manuela Beltrán evolucionando hacia una universidad más inclusiva (versión electrónica). *Revista de salud Umbral Científico*, 18, 39 – 44.
- Vlachow, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla.



EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

CAPÍTULO 6

LECCIONES APRENDIDAS DEL ENFOQUE DE INTEGRACIÓN

Jorge Iván Correa Álzate

Investigador del Tecnológico de Antioquia (Colombia)

Resumen

La integración no tiene una valoración positiva o negativa en sí; adquiere sentidos y aparecen construcciones conceptuales coherentes con el momento histórico y el contexto de actuación de las instituciones educativas. Colombia, a partir de la promulgación de políticas reconocidas en el cambio de concepción de los estudiantes centrado en las limitaciones hacia necesidades educativas, impulsa el enfoque de integración en el período de 1994 a 2006, trayendo implicaciones organizativas y administrativas del servicio educativo en el país, materializado en normativa específica y caracterizado en prácticas que promueven oportunidades de acceso a la educación formal y en mejores condiciones para la accesibilidad del aprendizaje. Resignificar las prácticas en el enfoque de inclusión a partir de análisis documental, evidencia de talleres e informes de investigaciones permite reconocer aprendizajes, conceptos, rutas y legados para entender qué hacer en la transición de un paradigma a otro.

Palabras claves: apoyo pedagógico, aula de apoyo, política educativa, prácticas integradoras.

Abstract

Integration does not have a positive or negative assessment by itself. It begins to make sense, and new conceptual constructions arise according to the historical moment, and the context in which educational institutions play a role. Colombia enacted policies recognized in the change of conception about students. This change was focused on limitations regarding educational needs. From that moment on, the country fostered integration approaches between 1996 and 2006. This had organizational and administrative implications for educational services in the country, materialized in specific regulations and portrayed in practices that promote access opportunities to formal education in better conditions for accessing knowledge. Resinifying practices in inclusive approaches with through document analysis, workshop results and research reports allows for the recognition of learning, concepts, paths and contributions from past practices in order to understand what to do in the transition from one paradigm to the other.

Keywords: pedagogical support, support room, policy

Implicación del concepto de integración

El país ingresa al enfoque de integración en el campo educativo a principios de los años noventa como consecuencia del movimiento internacional. Dicho movimiento surge al

inicio de los años sesenta y es divulgado como el principio de normalización en países europeos y Norteamérica para promover los derechos de la persona con discapacidad de acceder a la escuela y a otros espacios “como un ser humano más”.

Su autor representativo, Bank-Mikkelsen, en el año de 1969, lo da a conocer como una posibilidad de utilizar "medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general". En otras palabras, educar en condiciones lo más cercanas que sea posible a la "normalidad".

Esta nueva manera de ver a la persona con discapacidad trae cambios en el concepto de normalidad, que pasa de ser una postura que clasifica a los seres humanos en su desarrollo deficitario comparado con el grupo de su edad cronológica a considerar su condición como una variable relativa, en función de la cultura, la época, la historia individual de la persona con capacidad de adaptarse y lograr habilidades para su desempeño en la vida personal y social, y un proceso de aceptar al otro, fueran cuales fuesen sus condiciones y características personales y sociales.

En el contexto nacional, florecen conceptos y autores como Gómez, Vélez y Ramírez (2000, p. 47), que definen la integración escolar como:

Una filosofía que surge como respuesta a la desigualdad de oportunidades de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, dándole paso a una educación integradora, mediante la cual la escuela reconceptualiza su papel y las funciones de quienes la componen, llegando así a darle respuesta a la diversidad de alumnos que tiene, permitiendo que cada uno se exprese y “sea” en su diferencia.

La integración escolar sólo puede darse si se considera basada en el principio universal de la normalización, cuando la persona con necesidades educativas especiales pueda llevar una vida lo más cercana posible a lo que la sociedad ha considerado como normal, reconociéndole, además, los mismos derechos y oportunidades que tienen las otras personas. Ello implica un cambio epistemológico en la forma de concebir lo que debe ser la escuela, lo que debe ser y hacer el maestro, propiciando la creación de una cultura más abierta, flexible, democrática, innovadora y humanizante ante la diferencia.

Ante este escenario, es normal que surjan resistencias al cambio, identificado en profesores de grado y nivel (aula regular) y en los equipos de profesionales con la función de la orientación de los apoyos. El aspecto clave se aprecia en la redefinición de la labor del maestro de aula, así como del maestro de apoyo. Se exige también que ambos asuman una responsabilidad compartida. Se corrobora los hallazgos de Macotela (1999) cuando expresa “la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes entre ambos grupos de referencia y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica”.

Este concepto genera posibilidades en formas organizativas de llevar a cabo el principio de integración sin perder la perspectiva de respetar las características del país, de las instituciones y del ser humano. La respuesta educativa toma como referente su historia, su política educativa, su economía, su estructura organizativa y las características de cada estudiante. En este punto, es importante recalcar que cada sujeto se hace merecedor de una respuesta particular y diferenciada ante las mismas situaciones de la vida, y que lo interesante es rescatarlas y no homologarlas al servicio de una supuesta igualdad. La apuesta está en la igualdad de oportunidades que solo puede lograrse atendiendo a las condiciones de aprendizaje que cada uno necesite, implica organizar las condiciones necesarias para que esa persona pueda insertarse al sistema educativo respetando sus necesidades.

El enfoque de integración ingresa en los desarrollos de la educación a diferentes ritmos en el país. Las grandes ciudades con mayor desarrollo, tenían posibilidades de gestionar recursos y diferentes opciones en la organización del servicio. Sin embargo, esta diferencia no fue un obstáculo en las pequeñas ciudades: implicó la promoción de prácticas organizativas nuevas sin necesidad de desmontar procesos instaurados.

Relación del enfoque de inclusión con necesidades educativas especiales

Las diferencias del ser humano desde el enfoque de integración mostrándose en condiciones de carencias en el desarrollo y aprendizaje. Persisten las representaciones sociales que se tenían de la persona con discapacidad como aquella que necesita

educación especial, considerando sus déficits en el desarrollo y sus desigualdades en el aprendizaje para ser intervenidas con acciones educativas que, en algunos momentos, se interpretan como niveladoras y compensatorias a las necesidades de ella. Este hecho, que se sigue evidenciando en prácticas institucionales, es consecuente con la homologación conceptual entre discapacidad y necesidades educativas.

El enfoque de integración se derivó principalmente para las personas en situación de discapacidad e incorpora la tendencia conceptual sobre necesidades educativas. La concepción de la persona con necesidades educativas especiales se plantea como una alternativa tanto para la comprensión de la discapacidad como para la oferta de servicios de carácter educativo y social (incluye acciones en los contextos familiar y comunitario), lo cual hay que reconocer, y contribuye significativamente a la transformación de un servicio educativo que había tenido connotaciones de ser paralelo o segregador de las posibilidades del ser humano. Autores como Oliver (1990) y Michalaikis (2003) afirman que “la integración ha sido construida sobre ideas antiguas de la discapacidad”.

La transformación de las representaciones culturales ha sido compleja en el cambio de esquema rehabilitador que precedió la integración, pues generó conflicto en la nueva postura de entender que la integración enfatizaría la necesidad educativa de las personas. Esta se interpretó como la carencia o el déficit derivado de la condición de discapacidad, y no como la alternativa de disponer de otras formas educativas y de enseñanza; hecho que se correlaciona con el pensamiento de Arnaíz (1997, p. 313) “el problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar no homogéneo”. La necesidad educativa se sitúa en la persona, como una consecuencia de la discapacidad y el servicio educativo se centró en la necesidad individual.

Las necesidades educativas de los estudiantes frente al aprendizaje son atribuidas casi de manera exclusiva al déficit de ellos, sin reconocer su carácter interactivo producto de la relación que se da entre las características del estudiante con el tipo de conocimiento, método y orientación metodológica o con sus capacidades.

Esto expresa que los factores sociales, ambientales y las condiciones escolares intervienen para favorecer, o no, el aprendizaje de esta población, pero no son concebidas en el momento de orientar los apoyos en el contexto educativo. El estudiante que presenta estas necesidades fue accediendo a un cupo escolar, y las transformaciones que requería el servicio educativo se situaron mayoritariamente en las evoluciones desde la persona y no en el cambio del contexto.

La evolución sobre la concepción en necesidades educativas fue avanzando a entenderla, en las prácticas institucionales; se empieza el cambio de las tipologías establecidas en los diagnósticos clínicos. Cynthia Duk (2002) afirma: “Ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales”. Agrega Casanova (1990) “Requieren de apoyos pedagógicos”. Este avance conceptual ha dado opciones y oportunidades diversas en la actuación cotidiana de las instituciones educativas, de manera particular a la estructura de apoyos como acción que favorece el proceso de desarrollo y aprendizaje, se fue convirtiendo en el elemento fundamental, dado que combina la interpretación y análisis de las características individuales con las condiciones contextuales y la participación de los entornos para la oferta de servicios. Las reflexiones se orientan a cambiar la visión sobre el ser humano que reconozca sus características, necesidades e intereses.

Estos apoyos son concebidos de acuerdo con la intensidad de la intervención y el momento de la vida o el ámbito en que se desarrollan las personas. Esto sugiere que cualquier persona, en condición o no de discapacidad, requiere ayudas personales, materiales, organizativas, tecnológicas o curriculares a lo largo de su escolaridad para acceder a los contenidos ofrecidos por la institución educativa, y que esta intervención debe ofrecerse en forma articulada atendiendo a las necesidades individuales con el propósito de apostarle a la participación en su entorno social.

Una de las formas como se materializan los apoyos en el enfoque integrador se reconoce en la propuesta de las adaptaciones curriculares, la cual se interpreta como la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades de cada estudiante.

El diseño de diferentes modificaciones y ajustes al currículo se extendió a las prácticas institucionales de acuerdo con el grado escolar en el que está matriculado el estudiante, se concentraron en los objetos de enseñanza (contenidos) y se reconocen en decisiones como prioridades, ampliaciones, eliminaciones o cambios en la temporalización que impliquen secuencia en el proceso escolar, llegando a trasladarse para otro grado superior de escolarización o, en algunos casos, a definir objetos de enseñanza mínimos para el logro en el grado escolar. En algunas instituciones educativas, se llegó a la minimización del currículo, pensada, en muchos casos, en la predeterminación de lo que no puede hacer, y no sobre aquello que es posible en el estudiante.

Otra manera de concebir la adaptación es en términos de provisión de recursos y estrategias para el acceso al currículo ordinario. Se establecieron solicitudes constantes para dotar las instituciones con materiales diversos y capacitaciones para acceder al manejo de metodologías diferentes a las que estaban utilizando los maestros con sus estudiantes.

Las adaptaciones curriculares se fueron entendiendo al punto que modificaron la evaluación de logros de los estudiantes, los cuales son el punto de referencia para la promoción de un grado escolar a otro.

En la práctica de las instituciones y de los maestros, surgieron tensiones a resolver en la aplicación de las adaptaciones curriculares:

- Considerar la evaluación desde criterios generales con la articulación de las necesidades individuales de los estudiantes, que llevaron, en ocasiones, a la homogenización o minimización en el momento de evidenciar los logros en el aprendizaje de los estudiantes.
- Responder en la evaluación a las exigencias globales y a las de contexto, se evidencia en el bajo conocimiento que tienen los docentes para adaptar niveles de competencia para los estudiantes con discapacidad.
- Articular en la enseñanza los potenciales individuales y la necesidad educativa como ejes de la orientación pedagógica. Las primeras se dejan de lado en el proceso, la orientación se ha estado en programas complementarios referidos a expresiones artísticas en la institución o en otras por iniciativa de las familias.

- Cumplir con la evaluación externa que se aplica en algunos ciclos de la escolaridad con las posibilidades del estudiante de acuerdo con las adaptaciones que se han realizado en el currículo para favorecer su aprendizaje. La tendencia ha sido la de eximir al estudiante con discapacidad en estos procesos o presentar la prueba con igual exigencia que para el resto de sus compañeros de grado escolar. Los apoyos en este proceso están formalizados en el ámbito nacional con estudiantes sordos y ciegos. En las demás discapacidades, es un proceso en construcción.
- Establecer currículos individuales y desarrollados de manera articulada al currículo general: Esta práctica varía entre instituciones que tienen en un proyecto pedagógico las dos tendencias de manera sincrónica y otras que dan respuesta a través de dos proyectos: uno pedagógico para el desarrollo de los objetos de enseñanza del grado escolar y otro personalizado para apoyar las necesidades del estudiante.
- Articular la orientación pedagógica en sus diferentes niveles organizativos de aula o grupo, grado o nivel y proyecto educativo de la institución. En la mayoría de los casos, sigue siendo una propuesta de aula y en pocos casos trasciende lo institucional, aunque tengan en su referente filosófico la apertura a la población con necesidades educativas.

Es necesario reconocer las adaptaciones en las instituciones educativas como un estado permanente de reflexión, indagación, proposición, ejecución y valoración de la propuesta curricular en beneficio de los procesos de los estudiantes, sus necesidades e intereses.

Normativa en el enfoque de integración

El sistema educativo colombiano, a partir de la ley general de educación de 1994, se reconoció en el enfoque de integración para la atención a la población con necesidades educativas especiales (el término se adoptó en el país para personas con discapacidad y capacidades y talentos excepcionales); materializándose en su momento en el decreto 2082 de 1996 como un principio, “integración social y educativa”; cimentándose

con otros denominados “desarrollo humano”, “oportunidad y equilibrio” y “soporte específico” para la promoción en el acceso y la permanencia de la población excluida del servicio educativo formal, reconocido como regular (Decreto 2082 de 1996, artículo 3).

Estos principios se definieron en el decreto así:

- Integración social y educativa: por el cual esta población se incorpora al servicio público educativo del país para recibir la atención que requiere dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos específicos de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios.
- Desarrollo humano: por el cual se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales puedan desarrollar íntegramente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.
- “Oportunidad y equilibrio: el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”.
- Soporte específico: por el cual esta población pueda recibir atención específica y, en determinados casos, individual y calificada dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social.

Éstos principios se articulan en el sistema educativo en las estrategias organizativas “unidades de atención integral” y “aulas de apoyo” para garantizar la implementación del enfoque de integración. Los principios rectores en palabras de Rubio (2009, p. 2) se orientan “al sistema de vida tanto de la persona con discapacidad como de la sociedad”. La conceptualización más reconocida de éstas la estableció Correa en el año 1998:

Las unidades de atención integral se conciben como un conjunto de programas y servicios profesionales gestionados por los municipios a través de las secretarías de educación, para brindar a las instituciones educativas los apoyos pedagógicos,

terapéuticos y tecnológicos establecidos en el decreto 2082 de 1996. La respuesta a la diversidad desde las unidades de atención integral se ofrece de manera interdisciplinaria, y su cubrimiento se extiende a las instituciones que brindan el servicio a la población con necesidades educativas especiales (p. 41).

El aula de apoyo, definida como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas, para brindar los apoyos pedagógicos, técnicos y terapéuticos; puede ser de carácter institucional, regional o municipal. Para su funcionamiento, se debe contar con el aval del consejo directivo y estar incluida en el plan de desarrollo del municipio para efectos de asignación de recursos. Esta estrategia debe estar liderada por un maestro de apoyo en las instituciones educativas (p. 31).

Las estrategias organizativas del enfoque de integración ingresan en la dinámica administrativa de las instituciones educativas y se identifican en la inclusión de los apoyos pedagógicos, técnicos y terapéuticos. Estos se entienden como la acción de acompañamiento a las personas que presentan una necesidad educativa. Se reconocen por ser una estrategia metodológica, una asesoría, un recurso didáctico inmerso en la enseñanza, así como asesoría a familias, entre otros.

La oferta de los apoyos se organizó a través de proyectos individuales o personalizados. El decreto 2082 de 1996 los definió como:

Un instrumento que, partiendo de una evaluación general del estudiante y del contexto, determina sus necesidades educativas especiales, para darle respuesta educativa pertinente que, al igual que al resto de la población escolar, logre alcanzar objetivos de la educación. Se concibe con los distintos componentes: conceptual, administrativo y de gestión, pedagógico y de interacción comunitaria del Proyecto Educativo Institucional. (Artículo 7).

Correa (1998, pp. 51 a 65) propuso el diseño con los siguientes aspectos. Este se generalizó en la mayoría de las aulas de apoyo:

- Conocimiento de necesidad educativa del estudiante y análisis de su derivación o no de la condición de discapacidad
- Análisis del desarrollo del estudiante en términos de necesidades, intereses y expectativas
- Definición de los apoyos requeridos y las áreas del aprendizaje que requieren mayor

acompañamiento

- Contexto de aplicación de los apoyos: familiar, educativo y social
- Modalidad de aplicación de los apoyos individual o grupal
- Organización relacionada con responsables de la aplicación y periodicidad
- Monitoreo en el seguimiento
- Valoración de resultados y redefinición del proyecto personalizado

Paralelo a las estrategias, se establecieron mecanismos como planes y programas. Entre los más reconocidos, se encuentran:

- *Planes de desarrollo de cubrimiento gradual*: estos planes se diseñaron buscando tener metas de cobertura de la población en situación de discapacidad en la educación formal (regular). Estas directrices se materializaron en la reformulación de los Proyectos Educativos de las Instituciones en la actualización de maestros en ejercicio, la formación inicial del talento humano en las escuelas normales y facultades de educación, y la adecuación de espacios físicos y currículos. Su propuesta surge como una respuesta en la transición de las aulas especiales hacia la implementación del enfoque de integración.
- *Programas de movilización nacional*: consideraba la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación, de la sociedad civil en todas sus manifestaciones para que se asumiera la responsabilidad de la atención de la población con necesidades educativas en este campo como un asunto prioritario que contribuyera de una forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto a los derechos humanos. Esta propuesta se fortalece en las instituciones educativas con el surgimiento de las competencias ciudadanas, definidas por el Ministerio de Educación Nacional (2003) como el “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática y valorar el pluralismo” (p. 6), destacándose, para este interés, el grupo de competencias referidas a identidad, pluralidad y valoración de las diferencias.

La normativa que sustentó el enfoque de integración en el país, se extendió hasta el año 2005, dejando aprendizajes diversos:

- Necesidad de contextualizar en el ámbito nacional las recomendaciones sobre política internacional e instaurarlas en normas propias que le den identidad al país.
- La promulgación de la normativa requiere acompañarse de acciones de promoción y divulgación para generar lenguajes comunes y acciones coordinadas en diferentes sectores de la comunidad y en el interior de las instituciones educativas.
- Definición de rutas de actuación, precisadas como recomendaciones metodológicas para favorecer procesos de transformación educativa.
- Consideración de las transiciones en los paradigmas, no se transforman de un día para otro, requieren asimilaciones conceptuales y adaptación de quién va trabajar con las nuevas concepciones para lograr el compromiso y el impacto deseado.

Formación del talento humano

La formación del talento humano en el enfoque de integración fue una de las preocupaciones. Se tuvo la convicción de que este es uno de los fundamentos para garantizar el éxito en la implementación de una innovación en el campo de la educación e impactar con las metas y los objetivos en la comunidad educativa, dándole respuesta a las necesidades del ser humano y del contexto reflejadas en el proyecto educativo institucional.

En este sentido, la formación docente se vincula con la reconstrucción del conocimiento e implica que se debe comprender que dicha formación debe involucrar a todos los protagonistas del proceso educativo, como son el estudiante, docentes, padres de familia y directivos que consolide la propuesta pedagógica de la institución e impulse el desarrollo de experiencias significativas.

Ingresar con el enfoque de integración escolar trajo como consecuencia la generación de diversas acciones como foros, talleres, seminarios y conversatorios para la cualificación de los docentes en ejercicio que les permitiera comprender la intervención pedagógica articulando la pedagogía, el saber disciplinar y los enfoques de las necesidades educativas.

La puesta en marcha del enfoque de integración en las instituciones educativas posibilita interpretar el desarrollo de líneas personal, disciplinar, social e institucional en el proceso formativo:

- Línea personal: ubica las tendencias de formación a partir de necesidades de valoración y reconocimiento del ser humano para entender a los estudiantes que presentan las necesidades educativas. Este criterio remite a pensar en los intereses individuales, en los aportes teóricos y de la experiencia de quienes ya vienen realizando la práctica de la atención a dicha población en proceso de integración escolar. Al respecto, Tenorio (2005, p. 825) da a conocer que “los maestros no han sido formados para atender la diversidad desde el marco del currículo común”. La práctica ha mostrado la tendencia a impulsar campañas, talleres y actividades de sensibilización a las comunidades educativas para reconocer y comprender los alcances del enfoque de integración encontrando en las actitudes el elemento que posibilite el desarrollo de potenciales en los estudiantes con necesidades educativas como miembros partícipes de la sociedad.
- Línea Disciplinar: cuando se analiza la relevancia disciplinar, es importante pensar en los intereses y necesidades en un campo del saber. Cuando surgió el enfoque de integración, estos saberes específicos eran de dominio de quienes se formaban en educación especial o en rehabilitación, hecho que generó conflictos por los límites del saber y la competencia de los maestros que tenían la responsabilidad de la orientación de grados escolares y áreas del conocimiento. Avanzar en el proceso implicó que el Ministerio de Educación Nacional diseñara planes de actualización de docentes en colaboración con las secretarías de educación y facultades de educación en las diferentes regiones del país. Los talleres de actualización a docentes han enfatizado las dificultades de aprendizaje específicamente en los saberes de las matemáticas y de la lectoescritura, lo que refleja el vacío epistemológico que se tiene en la educación básica primaria frente a estos, sin que sea posible determinar si son dificultades propias del proceso de aprendizaje derivadas del uso de la didáctica en la enseñanza de los saberes o de las necesidades educativas de los estudiantes.

- Línea Institucional: reconoce la importancia que la institución le otorga al enfoque de integración en su filosofía de atención a la diversidad de estudiantes y reconocer aquellos ejes problemáticos relevantes en sus prácticas. La institución debe priorizar aspectos para señalar hacia cuáles orientará sus esfuerzos y recursos. Para ello, es necesario que la institución identifique en cuáles campos ha ido ganando mayor experiencia, en cuáles se ha ido especializando el talento humano disponible y en cuáles encuentra debilidades. Los programas de actualización han enfatizado la comprensión de los diferentes cuadros clínicos de las condiciones de discapacidad. En ocasiones, se profundiza en los procesos causales y la caracterización de tipo médico, dejando la comprensión del proceso de aprendizaje y enseñanza desde las necesidades educativas, primando la intención del déficit sobre el potencial del estudiante.
- Línea Social: pensar en la relevancia social es analizar los intereses y necesidades de la comunidad en aspectos que requieran ser explicados y comprendidos, así como generar alternativas de solución buscando la proyección de la institución hacia el contexto, la vida de la comunidad y la cultura local. Esta línea de formación se ha visto menguada por no comprender que el enfoque integrador iba más allá de la escuela y que los límites del proceso educativo están en la sociedad y no son exclusivos de una institución educativa.

Las experiencias de formación del talento humano para orientar la atención de la población en situación de discapacidad desde el enfoque integrador ha requerido mayor trabajo en las líneas personal y disciplinar y, en menor escala, la institucional. Se abordan tanto para atender las necesidades generales de la pedagógica y a los propósitos de la integración escolar.

La formación del talento humano se dirige, de un lado, a maestros y profesionales de apoyo, y de otro, a las familias y docentes que realizan la experiencia en el servicio educativo.

La práctica en el enfoque de integración

La práctica en el enfoque de integración para la población en situación de discapacidad tuvo como punto de motivación para la acción los procesos de segregación de los que fue objeto esta población. Se partió de las políticas de educación para todos con la declaración de Dakar (1990) haciendo énfasis “en el diseño de programas acordes a las condiciones”. En este sentido, Tenti (2007, p. 4) expresa que las “políticas educativas de los últimos años, requieren romper con el modelo hegemónico homogéneo típico del momento fundacional de los sistemas educativos modernos” y agrega Cedeño (s. f.) que “la integración se adecua a las estructuras de las instituciones”.

En la estructura administrativa, se tuvo la expectativa por el cambio de las prácticas institucionales, especialmente en la filosofía de las instituciones y sus currículos con la didáctica y la evaluación. La práctica posibilita comprender la competencia procedimental de las políticas en el desarrollo de programas, proyectos y estrategias para atender las necesidades educativas de los estudiantes.

Dicha práctica identifica la forma de la transferencia de la teoría a la acción y que se orienta bajo los principios de la comunicación intercultural, la cual no es sólo intercambio de información, sino una construcción de sentidos. En el proceso, el maestro se enfrenta a la incertidumbre ocasionada por la duda de cómo interactuar, llevándolo a actuar fundamentado en supuestos reconocidos en actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas; en ocasiones, antes del ingreso de los estudiantes al proceso escolar. En este trasegar de la práctica, se encuentran diferencias de actuación entre los maestros de apoyo, de grado, padres de familia y en el desempeño de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas.

Tanto familias como maestros tienen como referente su historia personal y la vida cotidiana en la comunidad. En ocasiones, toman sus propias vivencias frente a la no exclusión y discriminación para hacerse el propósito de la valoración y del cambio. Amparados en su experiencia, pueden encontrar la oportunidad de crecer en lo personal y profesional, en la medida que se humaniza la pedagogía para quienes han sido excluidos de un servicio educativo. Cabe resaltar que la práctica se reconoce como el proceso mediante el cual el maestro (a) se constituye y se recrea en la cotidianidad y

la experiencia lo (a) lleva a desarrollar la habilidad para crear cada vez nuevas estrategias didácticas, técnicas y métodos, aprobando unos y desechando otros.

Esto implica que se debe tener conciencia de las características que me identifican en la cultura pedagógica y de nuestros procesos comunicativos. En este sentido, es necesario que el maestro (a) se reconozca en su profesión para que pueda trascender su acción.

Desde lo conceptual, a los maestros de apoyo se les prepara con estrategias cognitivas y procedimentales necesarias para conocer la diversidad y los diferencias en entornos en los que se inscribe la propuesta filosófica de la institución; para analizar los contextos educativos y definir propuestas de orientación pedagógica en el marco de la integración escolar; tomando posición crítica y activa en la acción pedagógica y sistematizar las experiencias relacionadas con su práctica, generando categorías conceptuales.

La práctica pedagógica surge de la interrelación de los discursos, el especializado (dado en el dominio de los saberes) y el discurso regulativo (dado por las políticas educativas), como una manera específica de comprender la acción pedagógica legítima y proyectar la profesión docente en la medida que validan la propia experiencia. Estas ideas posibilitan entender cuál es el discurso que se maneja en la práctica de la integración con población en situación de discapacidad y necesidades educativas.

Las prácticas en el enfoque de integración han llevado a tomar la acción pedagógica en un sentido de humanización que permita el desarrollo de valores como la convivencia, armonía y afectividad. En estas los discursos especializados se reconocen en la puesta en marcha de los apoyos pedagógicos brindados por los (as) maestros (as) de apoyo. Se enfatizan las habilidades adaptativas para el incremento de niveles de autoestima, autoimagen, desempeño social y personal con estrategias como planes caseros (para el hogar) y el proyecto personalizado. Y los regulativos se reconocen en las justificaciones de los maestros y directivos a las acciones pedagógicas desde las políticas educativas y de cobertura promocionadas por el Ministerio de Educación.

Las prácticas en ambientes menos favorables, se destacan situaciones como la tendencia de los maestros a orientar el aprendizaje con modelos didácticos que

favorecen la memoria y con orientación de contenidos que tienen pocas posibilidades reflexivas sobre los objetos de enseñanza, caracterizados en situaciones que restringen procesos de sus estudiantes, reconocidos en apatía por comprender las diferencias individuales y orientados en ambientes exclusivamente academicista.

Al contrario, existen las prácticas que proporcionan al estudiante las condiciones pedagógicas en ambientes agradables, acogedores y no amenazantes, la participación activa como ser social, amigables y favorables para sus potenciales. Los ambientes de confianza potencian la responsabilidad en las acciones de los estudiantes, su participación en la organización y creación de normas para la convivencia, permitiendo hacer del error una posibilidad de aprendizaje. Esto lleva a darle confianza y seguridad a la persona para que actúe con confianza y se enfrente a la búsqueda de soluciones responsablemente.

Al inicio de la puesta en marcha del enfoque de integración, la evaluación se posesiona desde una mirada **técnica** que tiene como finalidad controlar y reproducir un modelo donde el aprendizaje es un proceso mecanicista de repetición de contenidos. Dicho modelo utiliza un lenguaje técnico, descriptivo, informativo y repetitivo. El cambio se vislumbra con la mirada **cualitativa**, direccionada desde una nueva postura al ser humano, ubicado en una cultura y en un contexto. Esta mirada es permanente y continua, con sentido de autoridad democrático y participativo, lo cual permite que el estudiante esté motivado para la búsqueda permanente de su mejoramiento acorde a su proyecto de vida.

Los estudiantes atendidos en el enfoque de integración han encontrado mayor adaptación a los logros y criterios de promoción en la educación preescolar y primaria que en los otros niveles de la educación, encontrándose prioridad en el desempeño académico sobre el social.

Procesos de investigación

La sistematización como herramienta de la investigación ofrece la posibilidad de reconocer las experiencias exitosas, brinda la posibilidad de recuperar programas, métodos y estrategias que se han experimentado en la práctica. La sistematización

toma la realidad como una totalidad y se le considera en permanente movimiento. La experiencia en integración rescata los hitos reconocidos en hechos, factores y situaciones para explicar su evolución en diferentes contextos educativos.

La investigación implica asumir la atención educativa como un objeto de estudio centrado en la postura que identifica una institución educativa en particular, a partir del reconocimiento de la práctica, posibilita la reflexión sobre los procesos que la caracterizan y generar alternativas pedagógicas innovadoras y métodos o estrategias significativas en su implementación.

Saldarriaga y Correa rescatan la experiencia desarrollada en noventa (90) instituciones del departamento de Antioquia entre 1998 y 2005 con la participación de los maestros de apoyo. Se implementó la siguiente metodología derivada de las propuestas de sistematización de experiencias en educación popular, desarrollada de manera amplia en América Latina por Oscar Jara:

- Momento de planeación: significó definir la ruta que se emplearía para orientar la recolección de la información, las estrategias que facilitarían el proceso de integración, cronograma de actividades y la organización de los maestros de apoyo en equipos de investigación.
- Momento de contextualización de la experiencia: se acuerda con el grupo de maestros (as) de apoyo recoger la transición entre el enfoque de educación especial y el de integración escolar, así como el recorrido que se tiene de esta con el surgimiento de la ley general de educación en 1994, el decreto 2082 de 1996 y las reglamentaciones específicas que se generaron hasta el momento. De este modo, queda el registro en cada una de las aulas de apoyo, permitiendo presentar el recorrido en el departamento de Antioquia.
- Momento de reconstrucción de la experiencia: se parte de la pregunta presentada en el primer momento referida a aquello que identifica el enfoque de integración en el contexto de las instituciones educativas. Se trata de reconstruir la experiencia en su totalidad registrando *acciones, actitudes, etapas entre otros*. Se presentan avances en talleres mensuales, se propone el análisis de los contenidos localizados en el contexto de la experiencia para establecer correspondencias y coherencias y superar lo anecdótico y el relato de hechos en tiempo y espacio.

- Momento de análisis: implica descomponer la realidad de la integración en elementos específicos partiendo de la información dada en cada uno de los componentes. Se pasa a unos cuadros para conformar las tendencias. Por ejemplo: en modelos pedagógicos, se analiza estableciendo el tipo y las estrategias que indican su presencia en el contexto.
- Momento de producción: cada equipo de maestros de apoyo presenta el documento que recoge la experiencia de integración escolar determinando las tendencias en cada una de las categorías que surgen en el proceso de sistematización.
- Momento de interpretación: tomando referentes conceptuales en cada una de los componentes, se relacionan dichos referentes con las tendencias que surgen de estos. Se manifiestan los datos cualitativos (indicadores) y cuantitativos (porcentajes) por cada tema definido para la investigación.
- Momento de Síntesis: es la redacción de las tendencias en los componentes. Se resalta lo más significativo y se establecen las conclusiones de estas a nivel de los contextos educativos y el departamento. De igual manera, se determinan las proyecciones de atención educativa, formación e investigativas.
- Momento de comunicación: socialización de los resultados a partir de la publicación de un texto, artículo de revista y en eventos académicos como foros y seminarios.

La sistematización posibilitó reconocer tres grupos de prácticas en el enfoque de integración:

Prácticas centradas en adaptaciones instrumentales

La integración se asume como un proceso con bondad en sí mismo; por tanto, la garantía de integración está puesta en el obtener, adecuar, dotar de recursos y aplicar acciones para la normalización de los procesos educativos. La integración instala a la persona como un sujeto adaptable y objeto de ser medible, cuantificable y moldeable a imagen y semejanza de una estructura educativa considerada deseable. Ofrece adecuaciones físicas, material didáctico, terapias y acciones que se consideran de orden instrumental para la integración escolar.

En este sentido de lo instrumental, se parte del pensamiento que el estudiante debe cumplir requisitos para ser integrado y adquiere habilidades. La institución desarrolla acciones sobre la persona buscando “acomodarlo” a la estructura formal, aceptada. Al respecto, Figueroa (2011), en una investigación, halló que “los profesores reclaman los apoyos necesarios para lograr el aprendizaje de los estudiantes con el tipo de discapacidad, debido al compromiso de las funciones cognitivas que consideran necesarias para el desarrollo de procesos en el aula regular”.

Aquí, la escuela adquiere el papel de normalizadora, socializadora, sin que se tengan proyecciones para la convivencia como ser humano, convirtiéndose la institución en el único espacio de referencia en su proceso de integración. Desde esta mirada, el acceso de la persona con necesidades educativas está sujeto a prerrequisitos para el ingreso a la institución educativa y la permanencia en el proceso se determina por los logros que obtenga en su aprendizaje apoyado en las adaptaciones. Como lo plantean Moriña y Parrilla (2006), “la ausencia de evaluación de las propuestas formativas y la participación de los integrantes de las instituciones en este ejercicio obstaculiza la reflexión y la continuidad de esfuerzos dirigidos a ésta”.

Las prácticas centradas en estándares desde el rol de estudiante, familia o maestro

Se definen como la habilidad empleada por los estudiantes con necesidades educativas en contexto de integración para alcanzar los fines establecidos por la educación. En este caso, se trata de acciones dirigidas, en especial, hacia las personas o los sucesos sociales o pedagógicos intencionados hacia un interés, un propósito o una meta que se asumen como válidos. Se busca, con la acción, atraer, inducir al otro para que haga aquello que, “se sabe” o “se cree”, le conviene.

La práctica marca un gran sentido de adaptación de las personas. La diferencia con la anterior práctica (instrumental) radica en que la adaptación parte de la persona dirigida por el pensamiento adaptador de otros llamados maestros de apoyo, profesionales de apoyo, expertos y orientadores. Así, las acciones se desarrollan trabajando con el otro (estudiante por integrar, o sus pares, maestros y familias) para

alcanzar unos fines que, aun incluyéndolo, pueden pasar por encima de sus necesidades particulares, aplicando estándares en adaptaciones manejados en otros contextos y que establecen qué es lo mejor para las personas. Es otra forma de mirar las necesidades educativas especiales; es decir, las adaptaciones siguen centradas en la persona y no en el contexto que lo rodea, y los estándares están sujetos a las exigencias de la sociedad.

La persona objeto de la integración se asume como un beneficiario, quien debe recibir lo que le es ofrecido: una alternativa, pensada como la mejor. No se interroga por la decisión del otro, en tanto se sabe que lo ofrecido es lo mejor.

En prácticas de integración centradas en el desempeño del estudiante, el modelo de atención se caracteriza en la intervención que se realiza sobre la necesidad educativa del estudiante, aplicando apoyos directos al que las presenta. Se realizan fuera del aula e implica que sea retirado de las actividades académicas cotidianas en el momento del apoyo.

La demanda de los servicios de apoyo en la institución es alta. Se considera que un estudiante por cualquier circunstancia en el aprendizaje o en el comportamiento es remitido porque “necesita servicio de apoyo”. La expectativa de logro frente al estudiante con necesidades educativas es baja: se considera que puede hacer cualquier acción pedagógica, pero no es claro cómo se alcanza lo estipulado en el currículo. Se valora el logro social por encima del académico.

Este modelo de integración se relaciona con el modelo pedagógico de tipo tradicional; se asume la postura de que el problema es del estudiante y no de la pedagogía, del contexto social o de la formación del maestro.

Prácticas de integración centradas en el rol de familia, parte de la concepción de que la familia es un aliado en el proceso y es un gran experto por conocer las condiciones de su hijo. Entre los aspectos de esta tendencia, se reconocen la conformación de grupos entre padres líderes de los que tienen hijos con necesidades educativas. Estos padres se agrupan para trascender las fases de conmoción y reacción, definidas como el impacto inicial, y la negación de tener un hijo con una discapacidad para pasar a otras de equilibrio (disminución de la ansiedad) y de reorganización (vivir en la cotidianidad con un hijo con discapacidad). La formación se

centra en talleres teóricos prácticos: se parte del análisis de caso para explicar y orientar la intervención a situaciones de aprendizaje. En algunos momentos, se acompañan de profesionales como el psicólogo. El periódico El Tiempo (1996) publica: “Los padres deben tener constancia en el proceso... y no pensar que la integración es una pérdida de tiempo”.

La asesoría a los maestros en las aulas regulares la realizan estos padres de familia, no solo haciendo las recomendaciones para su hijo integrado, sino para los de otros hijos de otros padres. Se nota receptividad de los maestros para que los padres de familia ingresen al aula, inclusive, que permanezcan durante toda la jornada escolar.

Las prácticas de integración centradas en el rol de maestro, que inicialmente fue el modelo más promocionado desde el proceso de actualización a los maestros en el enfoque de integración, se ha desarrollado a menor escala comparado con los anteriores. Implica que el maestro de apoyo interactúe de manera directa en el aula regular donde se realiza la integración, y se logra de varias maneras: asesoría directa sobre aspectos metodológicos que permitan cualificar la práctica docente beneficiando a todos los estudiantes del aula. Otra alternativa es a través de la demostración directa del maestro de apoyo en el aula; es decir, trabaja con toda la clase, de manera que le posibilite al maestro de aula regular tener un modelo de orientación frente a las adaptaciones, que, generalmente, se centran en estrategias y actividades.

El éxito de esta tendencia está en la credibilidad que tenga el maestro de apoyo entre el grupo de profesores, su solidez conceptual y la capacidad de transferir a la práctica sus conocimientos sobre necesidades educativas. Este maestro generalmente articula las teorías que sustentan la educabilidad del ser humano con la pedagogía. Otro aspecto a resaltar radica en la apertura de los directores de las instituciones a programas innovadores.

La práctica de la integración es concebida en este modelo como una necesidad de adaptar a los seres humanos a las tendencias vigentes. Las acciones se caracterizan por logros validados socialmente y que desarrollen patrones propios de la cultura.

Las prácticas en el sentido en la participación de la comunidad

Se refieren al reconocimiento de una red de elementos que producen lo que por realidad se entiende. En este caso, no hay certezas, no hay verdades absolutas; las decisiones y las acciones responden a una fuerza contextual en las que están presentes como intereses, necesidades, deseos y voluntades. El orden social es una construcción histórica que adopta formas dependientes de intereses y necesidades dominantes, por lo tanto, no se habla de “realidades”, sino de representaciones producidas por unas sociedades.

La escuela se concibe como una alternativa de acercamiento a la sociedad (no necesariamente la mejor). En el sentido estricto de lo alternativo, se refiere a una posibilidad, en la que no todo está resuelto, en la que no todo es fácil. La persona adquiere la connotación de un sujeto histórico y, de alguna manera, interrogado por su deseo y su decisión. El trabajo con los sujetos los refiere como protagonistas en y desde sus contextos y en y desde su tiempo.

El maestro de apoyo es un líder en la consecución de recursos y gestor de servicios. La comunidad asume la intervención de los apoyos a estudiantes con necesidades educativas en los programas que tienen para toda la población.

La práctica de la integración es concebida como un derecho que tiene el ser humano; no es una imposición de la ley. Inclusive, genera aprendizaje en la interacción cultural de los grupos. Un rasgo característico de esta tendencia se encuentra en la conciencia social que emerge entre los integrantes de la comunidad y asume actitudes de apertura y de aceptación hacia la diferencia. Declara García (2002, p. 5): “La reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales”. Los procesos educativos centrados en este modelo dan muestra de que la práctica se transforma, y que se avance de enfoque es un indicio de avanzar a la inclusión.

Referencias

- Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. Murcia, España: 10 años de integración España. Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). "A Metropolitan Area in Denmark: Copenhagen." Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded, ed. R. Kugel and Wolf Wolfensberger, Washington, D.C.,
- Casanova, M. A. (1990). Educación especial: hacia la integración. Barcelona: Escuela Española, S. A.
- Cedeño, F. (s. f.). Conferencia Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. Recuperado el 10 de marzo de 2012 de http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf
- Colombia Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley general de educación de 1994. Santa Fe de Bogotá.
- Colombia Ministerio de Educación Nacional (1996). Decreto 2082 de atención educación para población con necesidades educativas especiales. Santa fe de Bogotá - Colombia.
- Colombia Ministerio de Educación Nacional (1998). Plan gradual para la atención educativa de la población con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales. Santa fe de Bogotá - Colombia.
- Colombia Ministerio de Educación Nacional (2003). Guía de Estándares básicas de competencias ciudadanas, p.32; recuperado el 16 de abril de 2004 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Correa A. J. I. (1999). Integración escolar para población con necesidades especiales. Santa Fe de Bogotá Colombia: Aula abierta.
- Cynthia, D. (2002). El enfoque de educación inclusiva. Chile. Recuperado el 23 de febrero de 2010, de <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/inclusiva2.PDF>.
- Figueroa, A. M. (2011). Investigación Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas. Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología. Bogotá, v (7), N° 2.

Recuperado el 8 de marzo de 2012

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982011000200010&lng=en&nrm=iso

García, T. E. (2002). Nuevos desafíos educativos en contextos de innovación: la formación de expertos en la educación de alumnos con necesidades múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 15 Recuperado el 15 de marzo de 2010, de http://www.rieoei.org/boletin46_1.htm

Gómez, A. E. Ramírez D. A. Vélez L. L. (2000). Integración social y retardo mental una experiencia compartida. Medellín - Colombia: Aula Abierta

Macotela, S. (1999). Entrevista: La integración Educativa en México. *Revista de Educación / Nueva Época* núm. 11 de 1990. Recuperado el 10 de febrero de 2009 de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11integ.html>

Moriña, A. & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 339:517-539. Recuperado el 9 de marzo de 2011 de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339.htm>

Michalikes, D. (2003). The system theory concept to disability: one not is born a disable person, one observed to be one. *Disability of Society* Vol 18(2), 209-229.

OEA (2001-2002). Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar. Módulos I-IV.

Oliver, M. (1990). *The Politics of disablement*. Houndmills: the Macmillan Press Ltda.

Periódico El tiempo (1996). Retos de la integración escolar. Sección Educación, publicado el 4 de marzo de 1996. Recuperado el 10 de mayo de 2012.

Rubio, J. F. (2009). Principio de normalización, integración, inclusión. *Revista experiencias e innovaciones educativas*. N° 19. España: s. e.

Tenorio, S. E. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* V (I)3, No. 1. Recuperado el 8 de octubre de 2010 de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf

Tenti, F. E. (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Buenos Aires: Siglo XXI.

Saldarriaga G. M. & Correa A. J. (2004). Proyecto de investigación: Integración escolar en Antioquia un reto hacía la inclusión. Medellín: Secretaría de Educación del departamento de Antioquia.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. París – Francia.

CAPÍTULO 7

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN PREESCOLAR

Merali Arriaga Neri
Marina Soto Guzmán
Adriana Arredondo Novoa
Escuela Normal de Capulhuac
Capulhuac, Estado de México, Méx.

Resumen

La investigación se efectuó durante el ciclo escolar 2008-2009, como parte de la formación inicial de la Licenciatura en Educación Preescolar. Al integrar el expediente de cada niño del grupo atendido, se evidenció la diversidad: nueve cursaron el primer grado de preescolar, tres asistieron a estancias infantiles desde bebés y para 20 niños el cursar el segundo grado constituía su primera experiencia escolar; había dos niñas con sobrepeso, en cambio, cinco niñas y un niño con bajo peso; tres con barreras para el aprendizaje: una con epilepsia motora, uno con labio leporino y paladar hendido y otro con prótesis en su ojo derecho. Era difícil establecer un ambiente agradable de trabajo debido a los diferentes ritmos de aprendizaje, no se lograba centrar la atención y era casi imposible establecer acuerdos; surgió entonces el interés por reconocer y atender la diversidad mediante técnicas y procedimientos cualitativos: la observación participante, el registro de las manifestaciones de los niños, la filmación de algunas clases y entrevistas a los padres de familia. La sistematización de la información y las aportaciones de autores como Puigdemívol (1998), Tomlinson (2001), De la Rosa (2000) y Batalla (2001), fundamentan el análisis de las experiencias obtenidas.

Palabras clave: evaluación diagnóstica, intervención educativa, pluralidad.

Abstract

The research was conducted during the 2008-2009 school year, as part of the initial formation of the Bachelor of Early Childhood Education. By integrating file for each child in the group treated, showed the diversity, nine were enrolled the first year of preschool, three were attending childcare from infants and 20 children second grade coursing was their first school experience, there were two girls with overweight, however, five girls and a boy with low birth weight, three with barriers to learning: a motor epilepsy, one with cleft lip and cleft palate and other prosthetic in his right eye. It was difficult to establish a pleasant working environment due to the different rates of learning, could not focus and was almost impossible to establish agreements, then the interest emerged recognize and address diversity through qualitative techniques and procedures: participant observation, the demonstrations registration of children, filming some classes and interviews with parents. The systematization of information and inputs from authors like Puigdemívol (1998), Tomlinson (2001), De la Rosa (2000) and Battle (2001), based on analysis of the experience gained.

Keywords: diagnostic evaluation, educational intervention, plurality.

Introducción

El trabajo docente que efectúan los estudiantes normalistas durante el último año de la formación inicial, de acuerdo con el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, vigente hasta el año 2014 cuando egrese la última generación formada con este plan de estudios en la Escuela Normal de Capulhuac, Estado de México, se realiza en condiciones reales de trabajo en una escuela de educación preescolar, lo cual demanda aplicar los conocimientos adquiridos durante los semestres anteriores al explicar y analizar las experiencias obtenidas.

La educadora, al reconocer la diversidad en el grupo que atiende, puede emplear formas de trabajo que considera adecuadas, por ello se recuperan y analizan algunas experiencias al trabajar el tema de estudio: Atención a la diversidad en el preescolar, relacionado con la línea temática: Experiencias de trabajo, la cual, de acuerdo con las orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional, demanda que la estudiante ponga en juego los conocimientos, la iniciativa y la imaginación pedagógica que ha logrado desarrollar durante la formación inicial, para diseñar, aplicar y evaluar actividades didácticas congruentes con los propósitos de la educación preescolar.

El grupo motivo de estudio, estuvo integrado por 14 niños y 18 niñas, en total 32 con edad entre 4 y 5 años. Al integrar el expediente de cada niño para reconocer sus características, se observó que nueve niños cursaron el primer grado de preescolar, tres asistieron a estancias infantiles desde bebés y para 20 niños el cursar el segundo grado constituía su primera experiencia escolar. Esta información evidenció la diversidad existente en el grupo; en cuanto a las características físicas, había dos niñas con sobrepeso, en cambio, cinco niñas y un niño con bajo peso; tres alumnos con barreras para el aprendizaje: una con epilepsia motora, uno con labio leporino y paladar hendido y otro con prótesis en su ojo derecho, quienes fueron atendidos generalmente una vez a la semana por el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Al llevar a cabo la evaluación diagnóstica, era evidente que había diferentes intereses entre los integrantes del grupo, cada quien realizaba lo que quería,

manifestaban distintos ritmos de aprendizaje y de trabajo: diez niños trabajaban demasiado rápido y al terminar comenzaban a platicar, a jugar o a molestar a alguno de sus compañeros, observaban qué materiales y objetos había en el salón para tocarlos o se interesaban por otras situaciones como salirse a los juegos en el área verde de la escuela; 12 realizaban las actividades despacio, 10 niños no realizaban las actividades, mencionaban que no sabían o no podían limitándose a mirar a sus compañeros.

Con base en la información recopilada a través de listas de cotejo y el registro de las manifestaciones de los niños en el diario de práctica, se estructuraron las siguientes preguntas centrales para orientar la búsqueda de explicaciones en torno al tema de estudio así como la construcción del documento recepcional: ¿de qué manera se manifiesta la diversidad en un grupo de segundo grado de preescolar? y, ¿cómo atender la diversidad en un grupo de niños de preescolar? Considerando que pertenecemos a una cultura que a su vez es el conjunto de todas las formas y expresiones de una sociedad, manifestándose al pensar, en los estilos de vida, contextos y prácticas sociales, los propósitos que orientaron las acciones fueron: reconocer cómo se manifiesta la diversidad en un grupo de preescolar durante el desarrollo de las actividades e identificar los logros al atender la diversidad en un grupo de preescolar; siendo gratificante al finalizar el trabajo, el reconocer que cada niño es diferente, que proviene de un entorno familiar y social y que al pertenecer a un grupo forma parte de la diversidad cultural. Por ello, es de trascendental importancia que los docentes valoren a cada niño como un ser único que posee saberes y experiencias previas que deben considerarse para promover el desarrollo de sus habilidades sociales y cognitivas. Para atender a la diversidad en el grupo, se recurrió a la planeación didáctica mediante la modalidad de rincones de trabajo. “Un rincón permite sorprendernos continuamente de todo lo que saben y todo lo que saben hacer, pero también nos permite dejarlos ser [...]” (Gil, 2001), en donde el rol de la educadora consiste en brindar oportunidades para el intercambio de experiencias y saberes entre los niños. La valoración de los avances que manifestaron los niños se efectuó mediante un registro personal, considerado a la vez como evaluación continua de manera que diera muestra de las limitaciones y retrocesos durante el desarrollo de las actividades, sin olvidar la importancia de los contenidos de aprendizaje tanto procedimentales,

conceptuales y sobre todo actitudinales. Los instrumentos empleados para evaluar fueron las listas de cotejo y el diario de práctica, del cual se incluyen algunos fragmentos en el presente escrito solamente con la fecha correspondiente entre paréntesis, al ser un documento no publicado donde los docentes en formación describen y reflexionan la práctica pedagógica.

Planteamiento del tema de estudio

La educación preescolar se rige por principios pedagógicos que hacen referencia a la diversidad y a la equidad, cabe destacar la siguiente aportación: "La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales" (SEP, 2004; p. 37), por ello, la educadora ha de brindar la oportunidad, a todos los integrantes del grupo, de obtener experiencias educativas que favorezcan el desarrollo de las competencias aprovechando sus diferencias y fortalezas durante los procesos de aprendizaje.

Un punto de inicio para las labores escolares, es conocer las condiciones y los recursos con que cuenta el lugar de trabajo, las condiciones físicas y sociales de la institución y del aula así como las características e intereses de los niños para que se diseñen las situaciones didácticas. Considerándose el contexto donde se ubica el presente trabajo, corresponde al Jardín de Niños "Evangalina Ozuna Pérez", ubicado en el Fraccionamiento Rancho San Francisco, Metepec, Estado de México. La escuela es de organización completa, durante el Ciclo Escolar 2008-2009, se atendió una matrícula de 347 alumnos, los cuales, de acuerdo con su edad y experiencia escolar, se distribuyeron en diferentes grupos, integrándose 12 grupos en total; manifestándose el compromiso del personal docente, al diseñar, desarrollar y evaluar las situaciones didácticas para favorecer las competencias establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004).

Relacionado con el personal adscrito a la escuela: la directora coordina el trabajo docente atendiendo los propósitos fundamentales de la educación preescolar con el apoyo de la subdirectora y una secretaria escolar; doce educadoras, atienden a los grupos con el apoyo de un promotor de educación física, otro de ritmos, cantos y

juegos, una docente para danza y una química laboratorista que promueve la educación para la salud, también cuenta con personal de intendencia y manual. Asimismo, dos docentes atendieron a quienes presentaban dificultades de aprendizaje y lenguaje en la escuela; una psicóloga y una trabajadora social a los alumnos con barreras para el aprendizaje como problemas de lenguaje, de atención o auditiva, estas cuatro personas integraron la Unidad de Servicio de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER) quienes emprendían acciones en conjunto con la titular y los padres de familia para promover una mejor calidad de vida para los niños.

La participación de los padres de familia no solo la manifestaron al convocarlos a faenas de trabajo o a reuniones, se evidenció también en la dedicación hacia sus hijos, Diana Karen, Vera, Alejandra, Daniela y Omar, destacaron en el grupo por el apoyo de su familia, manifestándolo en la elaboración de sus trabajos e iniciativa por escribir algunas palabras como su nombre, el de su mascota y algunos números; se identificaron niños que gran parte de su tiempo libre observaban televisión como Mónica, Ricardo y Paula, quienes comentaban en el grupo algunos diálogos de los personajes de caricaturas o telenovelas; hubo quienes presentaron más apego a sus padres, demostrando mayor inseguridad para la realización de los trabajos, sobre todo por querer que la docente adjunta o la educadora estuviera con ellos durante el desarrollo de las actividades, de no ser así, arrugaban los trabajos, los rompían o rayaban.

Con el primer contacto que se tuvo del conocimiento del grupo: “[...] en opinión de Vygotsky (1930) la gente estructura el ambiente del niño y le ofrece herramientas (por ejemplo, lenguaje, símbolos matemáticos y escritura) para que lo interprete.” (Meece, 2000, p. 24). Las aportaciones provenientes del entorno familiar, al ser la primera instancia de socialización del niño donde se le estimula mediante experiencias que cada día enriquecen sus aprendizajes y estos los manifiesta el niño en la escuela.

Para obtener más información acerca del grupo, se elaboró el diagnóstico durante el tiempo comprendido del 18 de agosto al 31 de octubre con la finalidad de: “[...] saber quiénes lo integran [...] conocer las características de cada alumno y cada alumna, qué saben hacer [...] cuáles son sus condiciones de salud física [...] qué rasgos caracterizan su ambiente familiar [...] (SEP, 2004, p. 118) así como identificar

las fortalezas y áreas de oportunidad, necesidades e intereses (Ver Anexo A), de manera que a partir de la información obtenida se diseñaran las situaciones didácticas adecuadas lo más posible a las características y nivel de desarrollo de los niños.

Con base en lo anterior, la situación didáctica “Lo que podemos y sabemos hacer” abarcó actividades exploratorias de los campos formativos que integran el PEP 2004, se efectuó con el propósito de que logran adaptarse al ambiente de trabajo, se establecieran y siguieran reglas grupales, adquirieran nuevas formas de trabajo, se apoyaran entre compañeros, se adaptaran e hicieran uso de los espacios en el aula, del mobiliario y los materiales didácticos; conocieran su cuerpo, se expresaran corporalmente, asumieran roles distintos en el juego, entre otros aspectos. Se observó que Alejandra, Adrián, Dorian, Regina, Omar y Kenia, al tener su primera experiencia en preescolar, lloraban, se salían del salón, gritaban llamando a sus padres y pateaban; reacciones que manifiestan algunos niños, por ejemplo, cuando llegan por primera vez a un lugar desconocido y sufren la separación de su figura de apego. Paulatinamente se integraron al grupo al involucrarse en las actividades y relacionarse con sus compañeros, retomando a Ibáñez (1996), la adaptación es un proceso gradual, donde los niños tienen que ir interiorizando el cambio del ambiente familiar al ambiente escolar.

Semanas después, Omar, Kenia y Adrián, aún no se adaptaban por completo al grupo, faltaban a clases tres o cuatro ocasiones por semana; sus padres comentaron en la escuela que no querían asistir porque no les gustaba el uniforme o porque no tenían amigos, algunos días en que asistieron y tenían que integrarse en algún equipo de trabajo, desorientaban a sus compañeros al mostrar resistencia para realizar las actividades o por el contrario, querer hacer todo ellos. Relacionado con la idea anterior: “[...] los niños realizan un trabajo mental y emocional para asimilar una situación desconocida [...] necesitan hacerse una idea tanto del entorno físico como del entorno humano que los rodea.” (Balaban, 2000, p. 13) de manera que al contextualizarse poco a poco, se integren e interactúen con los integrantes del grupo.

Otro de los aspectos importantes para identificar la diversidad existente en el grupo, lo constituyó el conocer los estilos de aprendizaje de los niños, los cuales se definen como las estrategias que se emplean para aprender algo y que cada persona

utiliza durante los procesos de aprendizaje, dichas estrategias deben ser estimuladas en la escuela por la educadora con el apoyo de los padres de familia. Se observó que las diferencias presentadas entre los integrantes del grupo, influían en la realización de las actividades pues cada quien tenía interés por ejemplo, de utilizar el material de forma diferente; en cambio, en las actividades de lectura, el grupo permanecía atento, les agradaba escuchar cuentos, observar imágenes, adivinanzas y rimas; les gustaba hacer trabajos manuales, donde dibujaran, manipularan (por ejemplo masa), experimentaran y armaran rompecabezas.

Meece (2000), plantea que los niños pueden iniciar interacciones positivas con otros niños al desarrollar su competencia social, designa niños líderes, populares entre compañeros, agresivos instrumentales y niños olvidados. Al revisar las manifestaciones del grupo, se destaca que en general se mostraban amistosos, diligentes y de buen carácter; destacaban seis niños líderes, 14 populares entre compañeros, siete agresivos instrumentales pues intentaban adquirir objetos pero no lastimaban a sus compañeros; cinco niños olvidados que al mostrar timidez y retraimiento rara vez eran elegidos para jugar o trabajar, dichas manifestaciones son señales que muestran en parte la influencia del entorno familiar y social.

Dentro del salón de clases la pluralidad estuvo presente en todo momento, al respecto cabe destacar que: “[...] en una jornada sobre la diversidad y escuela [...] podríamos destacar las diferencias de género, expectativas, estilos cognoscitivos y de aprendizaje, de ideas y conocimientos previos, de intereses y motivación [...]” (Puigdellivol, 1998, p. 14) , por ello, las diferencias de los niños han de ser identificadas por la educadora para atenderlas y lograr que enriquezcan sus aprendizajes en un ambiente de aceptación y tolerancia.

Al aplicar un cuestionario a los padres de familia para recuperar información relacionada con su ocupación y tipo de familia, para tener una noción acerca del tiempo de atención y convivencia de los adultos con los niños, saber con quién pasa más tiempo en casa así como las actitudes y comportamientos manifestados en el núcleo familiar. Con base en la información recabada (Ver Anexo B), y la clasificación de familias (Tuirán, 1994), se rescató lo siguiente: 17 niños pertenecientes a familias nucleares, integradas por papá, mamá e hijos; cuatro con un hijo, nueve con dos y

cuatro más con tres; cuatro de los papás viven en unión libre, dos niños son hijos únicos y dos con un hermano; cinco pertenecen a familias monoparentales a cargo de madres solteras, tres con un hijo y dos con cuatro hijos; una familia divorciada con una hija; de cuatro familias están separados sus progenitores, tres con un hijo y una con cuatro de las cuales los hijos viven con la mamá; así como una familia en proceso de separación con dos hijos.

Con base en lo anterior y al considerar que: “[...] el desarrollo está integrado a contextos múltiples, el mundo del niños está organizado como una serie de estructuras anidadas, cada una dentro de la siguiente [...] (Bronfenbrenner, 1979; citado en Meece, 2000, p. 24). Ciertamente, en el grupo hay diversidad de niños y familias al pertenecer cada uno a diferentes culturas, ambientes, sectores sociales, características personales, por lo cual, al centrar la atención en el tema de la diversidad, una vez identificada, es necesario referirse a que existe una identidad que nos hace ser únicos respecto a los demás, y que ubica a la persona dentro de la sociedad donde es diferente por sus características físicas, formas de expresarse e interactuar que establece con los demás. Las diferencias permiten observar la esencia de cada ser humano porque: “La diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos (as), a los profesores y al propio centro como institución” (Pugdellivol, 1998, p. 14), el concepto en cuestión hace referencia a la idea de cómo es que las características que cada persona posee se perciben en los diferentes componentes que integran a la institución. La identificación de la diversidad en el grupo implica: “[...] que la escuela busque alternativas que se basarán en la convivencia, la vivencia y el modelo educativo que tendrá como objetivo el respeto a la individualidad y el ritmo de cada uno [...]” (Batalla, 2001, p. 22) por tanto la educadora ha de buscar estrategias de trabajo respetando la particularidad de cada uno de los integrantes del grupo.

Las situaciones didácticas apoyadas con la modalidad de rincones de trabajo, constituyeron las principales formas de proceder para atender la diversidad en el aula, al constituir ésta el espacio donde los niños realizaron toda clase de actividades tanto individuales como colectivas basadas en el interés primordial de los niños: el juego; se tuvo cuidado de emplear variedad de materiales para motivar

la participación activa y la interacción entre ellos. Relacionado con la recuperación y análisis de las experiencias obtenidas, cuestión que se aborda en el siguiente apartado, cabe destacar que los principales instrumentos para la recuperación de la información fueron el diario de práctica; la entrevista y un test, este último para conocer los estilos de aprendizaje de los integrantes del grupo y así tener una concepción más amplia acerca de algunas características de su desarrollo; cabe aclarar que la mayoría de los niños presentaron más de dos formas de acceder a los conocimientos, demostrándolos de diferentes formas ya sea por la observación, el diálogo, la manipulación, la interacción que realizan, entre otras, la cual se sustenta con la siguiente aportación: "[...] la mayoría de los alumnos tienen fortalezas en varias áreas, por lo que se debe evitar encasillar a un niño en una inteligencia. Probablemente encontrarán a cada alumno representado en por lo menos dos o tres inteligencias" (Barone, 2006, p. 7), lo cual lleva a considerar que no sólo aprenden por un medio sino utilizan varios de los sentidos durante la construcción de los aprendizajes.

Reconocimiento de la diversidad en el grupo

Las diferencias no solo se refieren a los niños que presentan barreras para el aprendizaje, también a las diferencias individuales que el centro educativo como institución reconoce y atiende en la heterogeneidad, entonces puede hablarse del aula diversificada, aquella que abarca las diferencias entre los estudiantes, los contenidos de las actividades y los diferentes materiales que se emplean.

La diversidad ha de ser considerada en la escuela como un área de oportunidad para ampliar las posibilidades de aprendizajes de los integrantes del grupo y no como un problema: "[...] la heterogeneidad no es un problema que haya que resolver, de hecho, cuando se asume, es fuerza positiva dentro del aula." (Hirschy, 1990; citado en Darling, 2002, p. 176), se constituye como otra forma de posibilitar el aprendizaje en un ambiente donde se entremezclan valores, experiencias adquiridas en otros entornos como el familiar y el social de los cuales provienen los sujetos.

Con base en lo anterior, del 7 al 23 de enero de 2009, Se trabajó mediante dos

modalidades, la unidad didáctica y el taller con el propósito de conocer más a los niños e identificar los estilos de aprendizaje manifestados al realizar las actividades y así considerar la información obtenida (Ver Anexo C) para proponerles formas de trabajo orientadas a promover en ellos experiencias significativas. En este tenor de ideas, se efectuó la actividad "Tesoro escondido", se pretendía descubrir las características de los elementos y los seres vivos mediante la realización de un recorrido en el jardín, pasando por distintas áreas para encontrar un tesoro e identificar las manifestaciones de los niños al desarrollar la actividad en un espacio libre. El tesoro se escondió previamente en el área del jardín, frente a los salones de tercer grado; la búsqueda, con el apoyo de un mapa, mediante dibujos, ilustraba a dónde dirigirse y qué movimientos o actividades realizar. Se dio inicio cuestionando a los niños acerca de qué se podía utilizar para encontrar un tesoro:

Docente adjunta: ¿Qué podemos utilizar para encontrar el tesoro?

Ricardo: Un palo.

Oscar: Una cubeta.

Marco: El dinero.

Andrei: ¡Un mapa!

Oscar: Sí, así como la película de los piratas. (13/01/09)

Las respuestas de los niños manifestaron interés por participar, fue entonces que cobra significado la siguiente idea: "La motivación se intensifica cuando los planteamientos que se usa son variados, así como los materiales y la opciones para realizar proyectos [...] (Tomlinson, 2001 p. 120), desde el momento en que se les mencionó un tesoro se animaron a realizar la actividad, generándose en el grupo un ambiente agradable de trabajo. En el patio se inició el recorrido para encontrar el tesoro escondido dando la oportunidad de que cada uno de los niños observara el mapa y lo descifrara. La primera pista era ir donde hubiera arena, Andrei, Diego S., Ana Karen, mencionaron que detrás del salón de ritmos, cantos y juegos (13/01/09), todos los niños se dirigieron allá, buscaron en el arenero escarbando con sus manos, como no estaba ahí observaron el mapa y Andrei descubrió que tenían que pasar por las llantas, posteriormente por la resbaladilla y el gusano dirigiéndose todos a los juegos.

En las áreas del jardín donde hay llantas de diferentes tamaños, Kenia necesitaba ayuda para pasar por ellas, Johana, Ana Karen, Lupita R., Grettel no

pasaron, sin embargo, los demás buscaron la forma de pasar entre las llantas grandes, en la resbaladilla, Ana Karen, Iván y Gael se subieron a ella sin soltarse hasta que recibieron ayuda, los demás integrantes del grupo lo realizaron sin ninguna dificultad pasando de inmediato por el gusanito con excepción de Grettel, quien únicamente los observó. Lupita M., se subió dos veces a la resbaladilla y en el gusanito pasaba por debajo y se subía por arriba repitiendo varias veces la acción [...] (13/01/09).

Hasta ese momento los niños estaban interesados en el desarrollo de la actividad, manifestaron algunas de sus habilidades motrices entre las que destacan el equilibrio, flexibilidad y la fuerza, también algunos conocimientos en cuanto a las características del entorno, al reconocer los diferentes espacios del jardín, así como apoyos y relaciones entre ellos al buscar la forma de pasar en cada uno de los juegos que marcaba el mapa, auxiliándose de algún compañero, haciendo uso la mayoría de la inteligencia corporal y cinestésica.

Durante el desarrollo de la actividad se tuvo un imprevisto, en la penúltima pista los niños tenían que pasar por el pasamanos para llegar a los árboles pequeños y poder observarlos, cada uno de los niños se formó no importándoles si podían o no pasar e intentaron realizarlo, sin embargo, Kenia, al intentar pasar se cayó porque uno de sus compañeros la empujó, en ese momento todos la observaron, al verla reaccioné y la ayudé a levantarse, revisándola que no hubiera tenido consecuencias, Mónica, Johana, Ricardo y Andrea, la apoyaron para caminar agarrándose de las manos para evitar que realizara algún movimiento brusco, como correr o saltar. (13/01/09).

En ese momento, como docente adjunta, se experimentó cierta inseguridad al ser responsable del grupo, reflexionando sobre los riesgos que en ocasiones se pueden tener al utilizar algún área del jardín: "Los profesores exploran diversas formas de identificar y construir inteligencias, a partir de las habilidades de los alumnos, percatándose del tiempo de uso que hacen de sus dotes visuales, verbales, auditivas y táctiles [...]" (Darling, 2002, p. 176). Al respecto, se puede decir que al centrarse en buscar el desarrollo de las competencias y obviar el énfasis en las reglas básicas como el no empujarse, evitar correr, entre otros, lleva en ocasiones a situaciones de riesgo que pueden tener consecuencias para los niños.

Los niños estuvieron emocionados al encontrar el tesoro; una vez en el salón de

inmediato se ubicaron en sus lugares para observar el contenido del pequeño cofre que encontró Andrea, lo abrió y mostró a todos su contenido, brevemente recordamos el recorrido realizado para encontrarlo, posteriormente cada niño plasmó de manera gráfica su propio mapa en la libreta personal. Johana, Andrea, Diego S. y Valeria realizaron dibujos de los juegos, las llantas y los árboles; Paula, Diego A., Kenia, Daniela y Ricardo me pidieron que les dibujara el cofre del tesoro porque no les salía, Adrián solo rayó su libreta, los demás niños iban ilustrando lo que llamó más su atención como el pasamanos, los diferentes tamaños de los árboles y sobre todo el tesoro (13/01/09). Para reconocer cómo se manifestaba la diversidad, se llevó el registro de las manifestaciones de cada niño durante las actividades, las relaciones que entablaban con sus compañeros, la forma en que realizaban los trabajos manuales y su comportamiento durante la jornada diaria.

Se puede mencionar que les agradó e interesó realizar actividades fuera del salón, al participar activamente e intentar cada uno de los ejercicios así como buscar las formas de realizarlos ya fuera solos o apoyados de algún compañero, también reconocieron algunas características que pertenecen a la naturaleza como: los árboles, la tierra, los pájaros. Al observar el interés de los niños por realizar actividades con elementos naturales, se decidió incluir en la planeación la participación de los padres de familia, para observar cómo es la interacción y desarrollando de los niños en presencia de algunos adultos. "El logro de los propósitos de la educación preescolar requiere la colaboración entre la escuela y las madres y los padres de familia [...]" (SEP, 2004, p. 136), con lo anterior fue necesario entablar estrecha comunicación para el desarrollo de las actividades, tomando en cuenta sus puntos de vista así como sugerencias en el progreso de sus hijos.

En el desarrollo tanto de la unidad didáctica como del taller, los niños se interesaron por conocer a los animales, preguntaban constantemente sobre algunas características de ellos, se les preguntó si les agradaría que cada uno de ellos nos platicara sobre algún animal, emocionados respondieron que sí (08/01/09) por lo que centraron su atención en las mascotas, eligieron hablar de alguna y con el apoyo de sus papás, expusieron la información acerca de algún animal que tuvieran en casa y que llamaba su atención. Cuando llegaron los padres de familia, los niños gritaban e

inclusive se levantaban de su lugar emocionados. Llevaron variedad de animales: un conejo, un pez, un hámster, tortugas y seis perritos de distinta raza; cada niño se colocó junto a su mamá o papá y entre los dos presentaron a su mascota al grupo, comentaron qué comían, dónde vivían, qué cuidados necesitaban, previamente los niños ya tenían una noción de esto porque se había trabajado una actividad relacionada con el tema (19/01/09). Al describir a las mascotas, los niños las enseñaban de cerca a los integrantes del grupo, todos se emocionaron y querían tocarlas.

De los que asistieron, Guadalupe Montoya, la niña con epilepsia motora, fue la única que no llevaba mascota debido a que los animales le provocan algunas alergias, por lo que su mamá le llevó diferentes muñecos de animales, sin embargo, la niña no desaprovechó la oportunidad de tocar las mascotas de sus compañeros por momentos breves debido al interés que se despertó en ella. La actividad fue significativa para el grupo. Los niños expresaron sus ideas de forma espontánea ante todos mostrando su mascota, inclusive sin dejar que su mamá hablara acerca de la mascota. Se pudo observar que cada una de las familias es diferente, en cuanto a sus costumbres y cuidados que fomentan en el hogar, lo cual se manifestó en los comentarios de los niños, por ejemplo al decir que a los peces se les debe cambiar el agua porque se pueden morir.

Cabe destacar que durante el proceso de reconocimiento de la diversidad en el grupo, se conoció más de cerca de las características y manifestaciones al realizar las actividades, en cuanto a la interacción entre compañeros, realización de trabajos manuales, uso de material, etcétera, dando cuenta de que para aprender no se basan en un medio, por el contrario, se involucran varios estilos de aprendizaje.

Atención a la diversidad mediante rincones de trabajo

La organización de las actividades para atender la diversidad del 9 de febrero al 13 de marzo de 2009, fue la modalidad de rincones de trabajo, se eligió esta forma de intervención didáctica al considerarla adecuada para atender el tema de estudio además de favorecer el desarrollo de las competencias en los niños; se consideró la información obtenida durante el reconocimiento de algunos estilos de aprendizaje en los

niños y dar paso a la elección de cada uno de los espacios, en los cuales se ofrecieron diferentes posibilidades para atender las competencias relacionadas con los campos formativos. Se colocaron en el salón cinco rincones: música, teatro, ciencia, matemáticas y lectura, encaminados a favorecer las diferentes inteligencias de los niños mediante el desarrollo de actividades relacionadas con las competencias de los campos formativos. Se inició con la adecuación del aula para colocar cada rincón; “[...] los muebles y el equipamiento se sitúan de modo que permitan el movimiento en las diversas áreas [...]” (Wang, 2001, p. 32), considerando esta aportación, se organizó el material de tal forma que se facilitara el acceso a los materiales para manipularlos y acomodarlos posteriormente en el lugar correspondiente; posteriormente, se dio paso a presentarlos al grupo explicando la manera de proceder y las reglas, por ejemplo, que en el rincón de teatro, iban a poder tomar el material para disfrazarse, maquillarse o jugar con los muñecos siempre y cuando los cuidaran y acomodaran el material nuevamente en su lugar (03/03/09).

Los niños estaban emocionados, ya querían estar en los rincones, así que se mencionaron los nombres y el rincón que le correspondía a cada uno con base en la información recuperada mediante la evaluación diagnóstica, quedando de la siguiente manera: rincón de teatro, Alexa, Dorian, Guadalupe, Paula, Kenia, Johanna, Andrei y Janai; rincón de música, María Fernanda, Vera, Miguel, Diego S.; rincón de lectura, Grettel, Andrea, Omar y Marco; rincón de matemáticas, Yahir, Uriel, Adrián, Ricardo; rincón de ciencia, Iván, Valeria, Mónica, Ana Karen y Diego A.

La primera vez que jugaron en los rincones, de inmediato comenzaron a sacar el material, observarlo e identificar para qué lo pudieran ocupar, los niños que estuvieron en el de teatro sacaron los disfraces, eligieron uno y no lo soltaron hasta que se lo pusieron o peleaban por tener el de otro compañero; las niñas se centraron más en los cosméticos, en peinarse y arreglarse entre ellas. En lo que se refiere al rincón de música y matemáticas, los niños tomaban un instrumento o un juego, lo observaban, buscaban la forma en que se utiliza y lo dejaban, tomaban otro repitiendo la misma acción varias veces; manteniéndose el interés mientras exploraban y utilizaban los materiales.

Los niños que estaban en el rincón de ciencia y lectura, tranquilamente observaban el material, lo manipulaban y permanecían explorando las diferentes formas de usarlo; sin embargo, hubo niños que fueron perdiendo el interés y otros a los que no les agradó el rincón donde fueron ubicados e iniciaron a correr por el salón, a molestar a sus compañeros o a pelearse con ellos por obtener el material que sí les interesaba. Con estas primeras manifestaciones fue evidente que se necesitaba seguir recordando las reglas porque después de haber permanecido en los rincones, dejaron aventado el material, lo revolviaron con el de otro rincón o lo tiraron al piso; surgió la inquietud de saber si realmente se atendía a la diversidad mediante esta modalidad. Se pretendía que cada uno compartiera la forma en que aprende, interactuaran con sus compañeros en un ambiente agradable de trabajo, respetando las diferencias de cada uno, al principio se observó participación, sin embargo perdieron el interés y tal pareciera que se volvió a estar como al inicio del ciclo escolar.

Al pasar los primeros días en que los niños habían jugado por primera vez en rincones, se observó que en lugar de favorecer sus aprendizajes se estaban volviendo un poco más inquietos y desinteresados por trabajar, un ejemplo fue el día 4 de marzo, asistieron 28 niños, se les mencionó que se jugaría en rincones, de inmediato se formaron para dirigirse al que a ellos les llamaba la atención, sin embargo, los regresé porque anteriormente se les había otorgado uno y se les ubicó como estaban asignados. Fue frustrante observar que tomaban el material, se cambiaban de lugar, jugaban por todo el salón jalando los disfraces, instrumentos musicales y muñecos que les llamaba la atención.

Al revisar qué estaba sucediendo, surgió la pregunta acerca de por qué los rincones no estaban funcionando si se establecieron para atender las inteligencias manifestadas por los niños. "Al centrarse en el sujeto que aprende, se organizan las aulas de forma tal que las diferencias entre los estudiantes se convierta en una base de conocimientos a compartir entre ellos, trabajando de forma cooperativa" (Darling, 2002, p. 176), con base en esta idea, se tomó la decisión de invitarlos a jugar en el rincón que fuera de su agrado, donde efectuaran las actividades libremente apoyándose e interactuando en conjunto.

"Cuando los estudiantes construyen estrategias con las que se encuentran cómodos, pueden obtener éxitos en aprendizajes que les habilite en la última instancia, para expandir su repertorio de habilidades y sus perspectivas" (Darling, 2002, p. 176). Ciertamente, al brindar libertad de elección a los niños, cada uno fue centrando la atención en las actividades de su interés y se generó un ambiente agradable de trabajo, hubo quien continuó desplazándose de un lugar a otro arrebatando el material a alguien pero se manifestaba el intercambio de ideas acerca de lo que estaban haciendo.

Hubo niños que aún se seguían apartando del grupo, como Vera, quien permanecía en el rincón de música con su flauta observando a sus compañeros; Mónica, no se decidía por algún rincón pasando por cada equipo a observar el material; Dorian, quien no pudo colocarse el traje de arlequín se sentó a observar a sus compañeros abrazando el disfraz; Miguel, continuó faltando a la escuela y al asistir no se decidía por estar en algún rincón, siguió molestando a sus compañeros, les quitaba el instrumento o el material que utilizaban, lo cual ocasionaba que no lo aceptaran en los juegos.

En los dos últimos días en que se jugó en los rincones, se observó que los niños conjugaron diferentes formas de aprender, no estando de manifiesto una sola inteligencia, fue un error haberles asignado un solo rincón debido a que el hecho de haber prevalecido alguna inteligencia en el test no quiere decir que las demás no las pongan en práctica. Cada niño aprende de diferente manera y así lo manifestaron en los avances de algunas competencias del campo formativo de desarrollo personal y social, como fue el caso de Andrei, quien al manifestar en un principio rechazo por las actividades, logró centrarse en ellas, intentando apoyar a sus compañeros tanto en el trabajo individual como en el colectivo, caso contrario con Joanna, quien al faltar constantemente se le dificultó integrarse por completo al grupo, distrayendo a sus compañeros, en especial a Guadalupe, Valeria y Grettel con quienes más convivía.

Con las experiencias descritas anteriormente, cabe decir que: "[...] no se enseña lo que se sabe ni lo que se dice, se enseña lo que se hace [...]" Alegre, 2000, p. 256), pues con el trabajo en los rincones cada niño puso en juego sus capacidades y habilidades para relacionarse con sus compañeros.

Para evaluar los avances, logros y dificultades de los niños se retomaron las

listas de cotejo, las fichas de observación y el portafolio, donde se integraron los trabajos de los niños, los cuales: "[...] ofrecen una idea más compleja de los logros, los conocimientos y de las actitudes del estudiante" (Quintana, 2000, p. 163).

Para finalizar, cabe destacar que entre los aprendizajes obtenidos al atender la diversidad en un grupo de educación preescolar, está el reconocer precisamente que la diversidad está presente en todo grupo y ha de considerarse para diseñar actividades congruentes a las características individuales que manifiesten los niños, de manera que se promueva la aceptación de cada uno de los alumnos, reconociendo como grupo que todos juntos podemos enriquecer nuestros aprendizajes en un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación.

La diversidad ha de ser considerada en la escuela como un área de oportunidad para ampliar las posibilidades de aprendizajes de los integrantes del grupo y no como un problema: "[...] la heterogeneidad no es un problema que haya que resolver, de hecho, cuando se asume, es fuerza positiva dentro del aula" (Hirschy, 1990; citado en Darling, 2002, p. 176), se constituye entonces como otra forma de posibilitar el aprendizaje en un ambiente donde se entremezclan valores, experiencias adquiridas en otros entornos, como el familiar y el social, de los cuales provienen los sujetos. Por último, cabe destacar que entre los logros obtenidos al atender la diversidad en un grupo de educación preescolar, está el reconocer precisamente que este factor educativo está presente en todo grupo y ha de reconocerse y atenderse para que se promueva la aceptación de cada uno de los alumnos, al comprender como grupo que juntos se puede enriquecer los aprendizajes en un ambiente de respeto, tolerancia y aceptación.

Logros obtenidos al atender la diversidad

Los niños tuvieron avances en el desarrollo de sus competencias, al tomar en cuenta las manifestaciones que cada uno de ellos presentaba y valorar los avances durante el reconocimiento y atención a la diversidad en el grupo, facilitó el trabajo mediante la modalidad de talleres y rincones donde se mostraron participativos,

de manera que al irse incorporando casi todos al trabajo diario, mejoró el ambiente de trabajo dentro del aula.

Como se hizo referencia en el apartado anterior, para la evaluación de los avances de los niños se utilizaron las listas de control o de cotejo (Casanova, 1998), las cuales consisten en indicar los contenidos que se espera que ellos aprendan en un tiempo determinado y se contrastan con las manifestaciones, dichos instrumentos fueron de utilidad para dar cuenta de los progresos de cada uno de los integrantes del grupo y observar los avances y dificultades en relación con la evaluación diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar. Se puede decir que los niños desarrollaron más sus competencias de acuerdo con los campos formativos: en lo que se refiere a desarrollo personal y social, manifestaron tener más autonomía al realizar las actividades por ellos mismos, cuidaban los materiales proporcionados, evitaban agredir a sus compañeros o correr por el salón, se apoyaban para la realización de algún trabajo manual o juego colectivo; aceptaban las reglas y participaban en las actividades. En lenguaje y comunicación, se mostraron más interesados emitiendo algunas experiencias, explicando lo que les gustaba realizar, respetaban algunas reglas básicas como pedir la palabra antes de hablar, evitar gritar y respetar los turnos de participación.

En las actividades de lectura, a todos les agradaba escuchar cuentos o relatos literarios tanto de la docente adjunta como de sus propios compañeros, mostrándose atentos e interesados; en las actividades de matemáticas, aprovechaban cualquier momento para realizar el conteo oral, ya fuera en el pase de lista o en actividades colectivas que implican tener diferente material como pintura, imágenes, objetos, y aprovechaban las actividades en equipo para que realizaran la correspondencia uno a uno al repartir material.

Relacionado al campo de exploración y conocimiento del mundo, los niños manifestaron interés por conocer el desarrollo de los animales, al proponer y realizar una exposición acerca de un animal que llamara su atención; manipularon y experimentaron con diferentes materiales, plasmando lo observado; en las actividades de expresión y apreciación artísticas, en general, manifestaron agrado e iniciativa por realizar actividades rítmicas, así como entonar coros para regular su conducta y así sucesivamente se obtuvieron un sinnúmero de beneficios para los niños,

constituyéndose al final en un grupo cooperativo y deseoso de aprender en interacción con los demás. Queda el reto de seguir conociendo a los grupos con los que se tenga oportunidad de trabajar porque cada uno es diferente y requerirá de proponer formas de trabajo tanto individual como colectivo para que las actividades sean de su interés.

Conclusiones

El atender la diversidad en un grupo de educación preescolar, implica tener la disposición por reconocerla, aceptarla y aprender de la riqueza sociocultural de cada uno de sus integrantes de manera que al respetar sus características personales se busquen nuevas alternativas para favorecer el desarrollo de sus competencias.

Es importante que la educadora acepte la diversidad en el grupo valorando a cada niño como un ser único que posee saberes y experiencias previas que deben ser consideradas para promover el desarrollo de sus habilidades sociales y cognitivas a partir del diseño de actividades acordes con las características de ellos propiciando la interacción entre todos los integrantes.

Se tuvieron avances en el desarrollo de las competencias de los niños del grupo, de igual manera se logró tomar en cuenta las manifestaciones que cada uno de ellos presentaba mediante el seguimiento de sus manifestaciones que dieron cuenta de cambios significativos, paulatinamente la mayoría pedía la palabra al participar, ya no se salían del salón, intentaron trabajar a un mismo ritmo, interactuaban entre todos no importando si eran hombres o mujeres, proponían y seguían acuerdos durante el trabajo de las actividades.

Atender la diversidad en un grupo de preescolar, demanda crear nuevas formas de realizar las actividades tanto individuales como colectivas, constantemente cambiar la forma de organizar las actividades en cuanto al espacio, tiempo, materiales, etcétera, buscando los medios para llamar la atención de los niños e interesarlos por el tema a tratar mediante actividades acordes a sus estilos de aprendizaje.

Referencias

- Alegre, R. O. Ma. (2000). "Una escuela y una sociedad para todos", en *Diversidad humana y educación*. España. Ediciones ALJIBE.
- Balaban, N. (2000), "Empezar a ir a la escuela ¿Qué se siente?", en *Niños apegados, niños independientes*. Orientaciones para la escuela y la familia, Madrid, Narcea.
- Batalla de Imhof, M. (2001), "Atender a la diversidad en una sala de jardín", en *0 a 5 la educación en los primeros años*. Año IV, núm. 41, noviembre, Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.
- Barone, L. R. (2006), "Acceso al conocimiento de inteligencias múltiples", en *Como desarrollar la inteligencia y promover capacidades*, Enciclopedia Ed. Cultural internacional.
- Casanova, M. A. (1998), "Un modelo evaluador y su metodología" en *La evaluación educativa. Escuela básica*. España, Secretaría de Educación Pública. Biblioteca del Normalista.
- Curtis, A. (1998), "Registros y evaluaciones", en *Taller de Diseño de Actividades Didácticas I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. 6° semestre*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Darling, H. L. (2002), "La valoración de la diversidad", en *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Argentina, Secretaría de Educación Pública. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Escobar, M. G., et al. (2002), "Arte y desarrollo humano: ¿se socializa la creatividad?", en *Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño preescolar a través de las artes: reflexiones teóricas*. EDUCERE.
- García, G. F. (1998), "El aprendizaje significativo y los módulos concentrados" en *Cómo elaborar unidades didácticas en la Educación Infantil*. CISS PRAXIS.
- Gil, O., M. R. (2001), "El papel de la maestra en los rincones. Oportunidades para la observación y el intercambio con los niños y niñas" en *Aula Infantil*, Año 1, No. 2, julio-agosto, Barcelona, Gráo.
- Ibáñez S, C. (1996), "El apego y el periodo de adaptación en la escuela infantil", en: *El*

- proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*, Madrid, La Muralla.
- Meece, J. (2000), "Teorías contextuales", en: *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, McGraw Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Puigdellivol, I. (1998), "Diversidad e identidad en la escuela", en: *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graó.
- Quintana, E. H., et al. (2000), "El portafolio como estrategia para la evaluación", en: *Evaluación como ayuda del aprendizaje*, claves para la innovación educativa. Editorial Graó.
- Secretaría de Educación Pública (2004), *Programa de Educación Preescolar*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2005), *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Tomlinson, C. A. (2001), "Elementos constitutivos de la educación", en: *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Cercadillo P., Barcelona, Ed. OCTAEDRO (Biblioteca Latinoamericana de Educación).
- Tuirán, R. (1994), "Familia y sociedad en el México contemporáneo", en: *Saber ver. Lo contemporáneo del arte. La negación mexicana. Retrato de familia*, núm. Especial, México, Fundación cultural.
- Vázquez Valerio, F. J. (2006), "Cómo enseñar" en: *Modernas estrategias para la enseñanza*, México, Enciclopedia, Ediciones EURO MÉXICO.
- Wang C. M. (2001), "Aspectos o dimensiones cíclicas del diseño de las adaptaciones curriculares", en: *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Narcea.
- Arriaga, N. M. (2008-2009), *Diario de práctica*, Jardín de Niños "Evangelina Ozuna Pérez", Fraccionamiento Rancho San Francisco, Metepec, Estado de México. Documento no publicado.

ANEXOS

ANEXO A

MANIFESTACIONES DE LOS NIÑOS DEL 2º GRADO GRUPO "A", AL INTEGRAR EL DIAGNÓSTICO INICIAL.

MODALIDAD DE TRABAJO: Situación didáctica.
 TEMPORALIDAD: 18 de agosto al 31 de octubre de 2008.

NOMBRES	MANIFESTACIONES AL REALIZAR LAS ACTIVIDADES	RITMOS DE TRABAJO	INTERESES	CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS (JUDITH MEECE)
Joanna	No comparte el material.	Trabaja lento y en ocasiones no lo hace.	Habla con el compañero de a lado, solo esta esperando el momento de que sea lo hora del refrigerio.	Agresiva instrumental
Mónica Yuriana	Realiza las actividades y al terminar apoya a algún compañero.	Trabaja lento y detallando su trabajo.	Juega con el material que se les proporciona.	Popular entre compañeros.
Kenia Keory	Participa constantemente en las actividades compartiendo alguna experiencia; al realizar las actividades deja su trabajo por apoyar a algún compañero.	Es variable: lento o rápido.	Esta esperando el momento a que llegue su familia por ella, preguntando a ¿Qué hora llegaran los padres?	Popular entre compañeros.
Diana Karen	Durante las indicaciones y realización del trabajo es muy callada y desde que inicia no hace otra cosa hasta que lo termina.	Trabaja lento y detalla su trabajo.	Platica con sus compañeras al terminar su trabajo, ayudándoles.	Compañerismo (lider).
Ana Karen	Necesita del apoyo de algún compañero para la realización de las actividades.	Trabaja lento y en ocasiones no lo hace.	Cuida el material que se le da, observando a sus compañeros.	Agresivo instrumental.
Johana	Participa en las actividades compartiendo alguna experiencia propia y atiende las indicaciones, realizando las actividades por ella sola.	Es variable: lento o rápido.	Juega y propone formas de utilizar el material que se le da.	Compañerismo (lider).
Alexa	Inicia las actividades cuando se están dando las indicaciones, flora al no querer compartir el material.	Lo realiza rápido.	Cuando termina su trabajo comienza a platicar y ayudar a sus compañeros para que terminen rápido.	Compañerismo (lider).
María Fernanda	Es muy participativa, realiza las actividades utilizando el material de acuerdo a las indicaciones.	Es variable: lento o rápido.	Cuando realizamos juegos ella menciona que ¿Cuándo vamos a trabajar?	Popular entre compañeros (lider).
Paola Regina	Intenta seguir las indicaciones, participa en las actividades.	Trabaja lento.	Platica con algún compañero o compañera al terminar las actividades.	Popular entre compañeros.
Vera	Realiza las actividades detalladamente, siguiendo las indicaciones.	Trabaja lento.	Observa detalladamente el material que se le da identificando sus características y señalándolas.	Popular entre compañeros.
María Guadalupe	Realiza las actividades intentando seguir las indicaciones y al retinar raya o maltrata su trabajo.	Lo realiza rápido.	Se sale del salón en cualquier momento de la jornada diaria.	Compañerismo.
Gretteli Paola	Observa a sus compañeros al hacer las actividades y cuando se percata que la esta observando la docente inicia a hacer su trabajo.	Trabaja lento o no lo hace.	Juega con los muñecos/objetos que lleva al jardín, en la hora del recreo solo quiere estar con la docente.	Compañeros olvidados.
Valeria	Participa en las actividades mencionando lo que sabe sobre el tema que se esta tratando.	Es variable: lento o rápido.	Se interesa por que se llegue la hora del recreo y salir a jugar en los juegos.	Popular entre compañeros.
Andrea	Participa con voz baja y durante las indicaciones se muestra callada realizando la actividad conforme a ella y apoyando a algún compañero.	Trabaja lento.	Espera la hora del recreo para salir a jugar con Luisito (su primo de 2º D)	Popular entre compañeros.
Jimena	Observa el material, en ocasiones no hace nada y cuando lo hace, lo hace rápido	Lo realiza rápido.	Durante las actividades platica con sus compañeros o simplemente observa lo que están realizando sus compañeros.	Agresivo instrumental.
Daniela Lissette	Es muy callada, únicamente participa cuando se le da la palabra y con voz baja, cuando termina apoya algún compañero.	Trabaja lento y detallado.	En el recreo se le gusta estar la mayor parte del tiempo en los columpios y resbaladillas.	Compañerismo.
María Guadalupe	Apoya a sus compañeros aún que no aya terminado su trabajo.	Es variable: lento o rápido.	Utiliza el material para realizar otra cosa como escribir su nombre o crear figuras.	Popular entre compañeros.
Janai Paola	Es muy callada y al darle la palabra para que hable menciona que no sabe, pero realiza las actividades.	Trabaja lento.	Se interesa por que constantemente estén escuchando un algún cuento.	Compañero olvidado.
Alberto Uriel	Intenta seguir las indicaciones que se les dieron, utilizando el material de acuerdo a ellas y participando en cualquier momento.	Lo realiza rápido.	Al terminar su trabajo comienza a platicar y jugar con sus compañeros.	Agresivo instrumental.
Andrei Emiliano	Para realizar las actividades requiere la presencia de la docente.	Trabaja lento.	Se sale del salón, espera a que le ayuden hacer su trabajo.	Agresivo instrumental.

NOMBRES	MANIFESTACIONES AL REALIZAR LAS ACTIVIDADES	RITMOS DE TRABAJO	INTERESES	CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS (JUDITH MEECE)
Oscar	Durante las indicaciones sube los pies a la mesa, platica con algún compañero pero participa en las actividades y trabajos manuales.	Lo realiza muy rápido.	Al terminar su trabajo se mete debajo de las mesas, juega con sus compañeros.	Agresivo instrumental.
Dorian Eduardo	Necesita que algún (Emiliano) compañero lo ayude para hacer las actividades.	No lo realiza.	Únicamente observa el material que se da.	Compañero olvidado.
Iván	Para realizar la actividad se apoya de su compañera Andrea, intentando seguir las indicaciones y participando al dar su comentario o compartiendo una experiencia personal.	Es variable: lento - rápido.	Espera el momento para jugar con algún compañero y levantarse de su lugar.	Popular entre compañeros.
Yahir Emiliano	En un principio necesitaba de la presencia de la docente y al terminar su trabajo lo rayaba de negro; ahora junto con Dorian se apoyan para las actividades, haciéndolo él.	Lo realiza rápido.	Llama la atención de sus compañeros, hablando fuerte o involucrándose en sus juegos.	Popular entre compañeros.
Ricardo Saúl	Durante las indicaciones se la pasa platicando con algún compañero a su vez que participa en ellas, pero realiza las actividades siguiendo la indicación.	Es variable: lento o rápido.	Al terminar las actividades juega con sus compañeros por todo el salón, corriendo y gritando.	Compañerismo (líder)
Diego Alejandro	En las actividades quiere participar y al darle la palabra no dice nada cubriéndose la boca; en la actividad manual menciona que no puede.	Lo realiza lento o no lo hace.	Espera el momento para levantarse de su lugar y platica con Oscar (su primo).	Popular entre compañeros.
Rodrigo Michelle	Durante las indicaciones platica o juega con algún compañero, participando constantemente y al realizar la actividad utiliza los materiales conforme a ellas.	Lo realiza rápido.	En las actividades no comparte su material y al terminar observa el material que hay en el salón, si esta a su alcance lo toma para jugar con él.	Agresivo instrumental.
Omar Ulises	Atiende las indicaciones siguiéndolas para realizar las actividades.	Lo realiza lento.	Observa a sus compañeros que están jugando y espera a que lo llamen para jugar con ellos.	Compañeros olvidados.
Adrian	Se muestra atento durante las indicaciones, sin embargo al iniciar la actividad raya su trabajo y observa a sus compañeros.	Lo realiza rápido o no lo hace.	Durante las actividades prefiere jugar o molestar algún compañero.	Compañeros olvidados.
Jonathan Gael	Participa en las actividades, pero al hacer algún trabajo manual menciona que no sabe, no puede.	Trabaja lento.	Se interesa por que se llegue la hora del recreo.	Popular entre compañeros.
Diego	Al inicio de las actividades menciona que no puede o no saber, sin embargo intenta seguir las indicaciones para la realizarlas.	Trabaja lento.	Busca el momento para platicar con la docente sobre alguna experiencia o lo que le gusta.	Popular entre compañeros.
Marco Antonio	Al realizar las actividades constantemente menciona que no sabe, no puede, que le ayuden.	Trabaja lento o no lo hace.	En el desarrollo de las actividades platica con el compañero que este a su lado.	Popular entre compañeros.

En un acercamiento para conocer los estilos de aprendizaje que manifiestan los niños al realizar las actividades, se puede decir hasta este momento que ponen en práctica algunas de las inteligencias que considera Howard Gardner. Inteligencia espacial:

- Corporal y cinestésica.
- Lógico - matemática.
- Lingüística.

Sin embargo, durante el primer momento de atención al tema de estudio, se recuperaran algunos test que sugieran los autores y valorar de qué manera se pueden llevar a cabo con los niños del grupo.

Las características de los niños que se presentan son algunos que considera Judith Meece; con estos datos no se pretende encasillar algún niño o niña, aún hace falta conocer más sus características personales y formas en que aprenden, realizando esto en el primer momento de atención al tema de estudio.

ANEXO B

ALGUNOS DATOS GENERALES DE LOS NIÑOS Y PADRES DE FAMILIA DEL 2º GRADO, GRUPO "A"

NOMBRE DEL ALUMNO	NOMBRE DE LA MADRE Y DEL PADRE	EDAD DE LOS PADRES	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE HIJOS Y LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES	OCCUPACION	HORARIO DE TRABAJO	PESO DE LOS NIÑOS	TALLAS DE LOS NIÑOS	EDAD DE LOS NIÑOS HASTA OCTUBRE
Jeanara	Ahumada María de los Angeles	23 años	Soltera	1	Secundaria	Óspera	Rota turnos.	27 kg	93 cm.	4 años 3 meses
Márcica Yuriana	Corina P. Rosa Isela	22 años	Casados	1	Carrera técnica	Hogar		18 kg.	104 cm.	4 años
	Sánchez Carvajal Edgar	31 años			Preparatoria	Empleado	9 A. M. a 6 P. M.			
Kenia Keory	Galván Alicia Araceli	34 años	Divorciados	1	Técnica	Supervisora	Indistinto	17 kg.	104 cm.	4 años 1 mes
		Camana Maldonado Arturo			54 años	Universidad Trunca	Secretaría			
Diana Karan	Cervantes Cisneros Norma		Soltera	2 segunda	Técnico	Empleada	3 A. M. a 10 P. M.	19 kg.	107 cm.	4 años 8 meses
Ana Karan	Cutiérrez Duarte Araceli	31 años	Casados	2 primera	Secundaria	Hogar		22 kg.	108 cm.	4 años 7 meses
		Contreras Ayala Evaristo			44 años	Secundaria	Mecánico automotriz			
Johana	Mendoza Teresa	22 años	Casados	2 segunda	Secundaria	Hogar		18 kg.	108 cm.	4 años 5 meses
		Díaz Gonzales Saul			29 años	Secundaria	Guardia de seguridad			
Alexa	Quevas T. Nidia Merlen	24 años	Casados	1	Carrera técnica	Hogar		12 kg.	100 cm.	4 años 3 meses
		Jardón Gamona Rogelio			30 años	Preparatoria	Empleado			
Maria Fernanda	Moreno Clara Elizabeth	26 años	Soltera	1	Licenciatura	Empleada	8 A. M. a 5 P. M.	15 kg.	101 cm.	4 años 9 meses
Paula Regina	Rossano Gutiérrez Martha		Casados	2 segunda	Licenciatura en derecho.	Jefe de almacén		13 kg.	97 cm.	3 años 11 meses
		Medina Benet Edgar Fco.			Preparatoria	Secretaria				
Vera	García Reyes Ma. Magdalena	32 años	Separados	1	Carrera técnica	Empleada	8 A. M. a 1 P. M.	13 kg.	100 cm.	4 años 4 meses
		Meléndez Reyes Israel			31 años	Estudiante	Empleado			
María Guadalupe	López Sánchez Susana	32 años	Casados	2 segunda	Comercio	Hogar		18 kg.	106 cm.	4 años 7 meses
		Montoya Gonzales Cantido			35 años	Preparatoria	Ayudante administrativo			
Gretell Paola	Flores Camacho Gabriela	24 años	Casados	3 segunda	Secundaria	Hogar		21 kg.	104 cm.	4 años 1 mes
		Morales Pichanda Jorge			33 años	Preparatoria	Empleado			
Alejandra	Monragón María Estor	33 años	Casados	2 primera	Secundaria	Hogar		13 kg.	96 cm.	4 años
		Ortiz Alejandro			36 años	Licenciatura	Ingeniero de ventas			

ANEXO B

ALGUNOS DATOS GENERALES DE LOS NIÑOS Y PADRES DE FAMILIA DEL 2º GRADO, GRUPO "A"

NOMBRE DEL ALUMNO	NOMBRE DE LA MADRE Y DEL PADRE	EDAD DE LOS PADRES	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE HIJOS Y LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES	OCCUPACION	HORARIO DE TRABAJO	PESO DE LOS NIÑOS	TALLAS DE LOS NIÑOS	EDAD DE LOS NIÑOS HASTA OCTUBRE
Jocana	Ajumada María de los Angeles	23 años	Soltera	1	Secundaria	Obrera	Rola turnos.	27 kg	93 cm.	4 años 3 meses
Mónica Yuriana	Cortina P. Rosa Isela Sánchez Carvajal Edgar	22 años	Casados	1	Carrera técnica	Hogar	9 A. M. a 6 P. M.	18 kg.	104 cm.	4 años
		Preparatoria			Empleado					
Kenia Keory	Galván Alicia Araceli Camona Maldonado Arturo	34 años	Divorciados	1	Técnica	Supervisora	Indistinto	17 kg.	104 cm.	4 años 1 mes
		54 años			Universidad Trunca	Señografía				
Diana Karen	Cervantes Cisneros Norma		Soltera	2 segunda	Técnico	Empleada	3 A. M. a 10 P. M.	19 kg.	107 cm.	4 años 8 meses
Ana Karen	Cutiérrez Duarte Araceli Contreras Ayala Evaristo	31 años	Casados	2 primera	Secundaria	Hogar	9 A. M. a 6 P. M.	22 kg.	108 cm.	4 años 7 meses
		44 años			Secundaria	Mecánico automotriz				
Johana	Mendoza Teresa Diaz González Saul	22 años	Casados	2 segunda	Secundaria	Hogar	7 A. M. a 7 P. M.	18 kg.	108 cm.	4 años 5 meses
		29 años			Secundaria	Guardia de seguridad				
Alexa	Cuevas T. Nidia Marlen Jardos Gomez Rogelia	24 años	Casados	1	Carrera técnica	Hogar	9 A. M. a 5 P. M.	12 kg.	100 cm.	4 años 3 meses
		38 años			Preparatoria	Empleado				
Maria Fernanda	Moreno Clua Elizabeth Rossano Gutiérrez Martha Medina Benat Edgar Fco.	26 años	Soltera	1	Licenciatura	Empleada	8 A. M. a 5 P. M.	15 kg.	101 cm.	4 años 9 meses
Paula Regina	Rosario Cutiérrez Martha Medina Benat Edgar Fco.		Casados	2 segunda	3o Licenciatura en derecho.	Jefe de almacén		13 kg.	97 cm.	3 años 11 meses
					Preparatoria	Secretaría				
Vera	García Reyes Ma. Magdalena Meléndez Reyes Israel	32 años	Separados	1	Carrera técnica	Empleada	8 A. M. a 1 P. M.	13 kg.	100 cm.	4 años 4 meses
		31 años			Estudiante	Empleado	8 A. M. a 18 P. M.			
Marta Guadalupe	López Sánchez Susana Montoya González Camilito Flores Camacho Gabriela	32 años	Casados	2 segunda	Comercio	Hogar	8 A. M. a 5 P. M.	18 kg.	106 cm.	4 años 7 meses
		35 años			Preparatoria	Ayudante administrativo				
Grettel Paola	Flores Camacho Gabriela Murales Pichanda Jorge	24 años	Casados	3 segunda	Secundaria	Hogar	8 A. M. a 6 P. M.	21 kg.	104 cm.	4 años 1 mes
		33 años			Preparatoria	Empleado				
Alejandra	Mondragón María Ester Ordoñez Alejandro	33 años	Casados	2 primera	Secundaria	Hogar	8:20 - A. M. a 18 P. M.	13 kg.	96 cm.	4 años
		36 años			Licenciatura	Ingeniero de ventas				

NOMBRE DEL ALUMNO	NOMBRE DE LA MADRE Y DEL PADRE	EDAD DE LOS PADRES	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE HIJOS Y LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO	ESCOLARIDAD DE LOS PADRES	OCCUPACION	HORARIO DE TRABAJO	PESO DE LOS NIÑOS	TALLAS DE LOS NIÑOS	EDAD DE LOS NIÑOS HASTA OCTUBRE
Omar Ulises	Montoya Llamas Refugio	28 años	Madre soltera	2	Secundaria	Empleada	8 A. M. a 8 P. M.			4 años 3 meses
Adrian	Carrillo Reyes Claudia de la C.	35 años	Casados	4 tercero	Carrera tecnica	Comerciante	10 A. M. a 10 P. M.	14 kg.	93 cm.	3 años 11 meses
	Ramirez Gonzalez Adrian	35 años								
Jonathran Gael	Moreno Gutierrez Claudia		Casados	Único	Preparatoria	Empleado		14 kg.	95 cm.	4 años 2 meses
	Rodriguez Marin Eduardo									
Diego	Rocha Sevilla Cecilia	31 años	Casados	2 segundo	Secundaria	Hogar	Todo el día.			4 años 9 meses
	Sánchez Fierro Cecilio	31 años								
Marco Antonio	Rojas Luna Edith	26 años	Unión libre	2 primero	Preparatoria	Hogar		15 kg.	104 cm.	3 años 10 meses
	Solis Mtez. Marco Antonio	27 años								

ACOTACIONES:

- 6.25 % NIÑOS QUE PRESENTAN SOBRE PESO
- 7.8 % NIÑOS BAJOS DE PESO
- 9.3 % NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
- 15.6 % NIÑOS CON ESTIMULACIÓN FAMILIAR
- 37.5 % NIÑOS QUE HAN ASISTIDO A LA ESCUELA Ó GUARDERIA
- 62.5 % NIÑOS QUE POR PRIMERA VEZ ASISTEN AL JARDÍN

De los niños que presentan sobrepeso (durante la jornada diaria quieren estar comiendo), los que están bajos de peso (realizan ejercicios cansándose rápido, se les dificulta seguir el ritmo de sus compañeros), el 85,95 % se encuentra en su peso normal, de acuerdo a su estatura y edad.

El grupo está integrado por niños que provienen de distintas familias, en las cuales los intereses de cada una ellas es diferente, porque mientras en el 37,5% de niños han tenido una educación temprana, el 62,5% han preferido tenerlos en casa.

Estos datos permiten conocer los tipos de familias que tienen los niños como las monoparental, nuclear, así como algunos datos personales de los niños. (edad, peso, talla).

ANEXO C

MANIFESTACIONES DE LOS NIÑOS DURANTE LA UNIDAD DIDÁCTICA "LA NATURALEZA"
Y EL TALLER "DE CIENCIA"

PRIMER MOMENTO DE ATENCIÓN: 7 AL 23 DE ENERO DE 2009

NOMBRE	INTERESES	CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS	MANIFESTACIONES AL REALIZAR LAS ACTIVIDADES	ESTILOS DE APRENDIZAJE (HOWARD GARDNER)
Joanna	Salir a jugar a las áreas verdes, comer.	Se aparta en ocasiones del equipo con el que está trabajando, distrayendo a algún compañero (a) para jugar o platicar.	Realiza las actividades demasiado rápido o no las hace, al participar verbalmente primero se coloca la mano sobre la boca y habla muy despacio y con volumen bajo.	Lingüística Interpersonal Naturalista
Mónica Yuriana	Manipular el material que se les proporciona.	Intenta colaborar con todos los compañeros del equipo, prefiriendo en especial a María Fernanda, por que la apoya para realizar alguna actividad.	Participa en las actividades emitiendo comentarios sobre el tema; en ocasiones prefiere solo observar y escuchar lo que sus compañeros dicen.	Lingüística Interpersonal Musical
Kenia Keery	Se interesa por la hora de la salida para retirarse con su familia.	Colabora con sus compañeros, comparte material y se le dificulta realizar ejercicios físicos de equilibrio, flexibilidad, porque tiene pie plano.	Participa constantemente en las actividades, comparte experiencias personales y trabaja en equipo apoyando a sus compañeros.	Lingüística Lógico-matemática Musical Interpersonal
Diana Karen	Terminar las actividades que se les presentan.	Se integra poco a poco en el equipo donde se encuentra trabajando y apoya a sus compañeros cuando lo necesitan.	Permanece como observadora al dar indicaciones, al realizar la actividad no la suspende hasta terminarla, es muy detallista al desarrollar sus trabajos.	Viso-espacial Naturalista Interpersonal
Ana Karen	Observa a sus compañeros y platica con ellos.	Participa poco pero al realizar las actividades en equipo intenta colaborar con todos, es muy observadora y detallista en las actividades de la unidad.	Interactúa más con sus compañeros de equipo, comparte el material que se les proporciona.	Naturalista Musical Viso-espacial
Johana	Cuida sus objetos personales y se interesa por terminar su trabajo.	Es cooperativa y apoya a sus compañeros, con el material que se le da, crea y arma distintas cosas.	Participa en las actividades tanto individual como colectivamente, en sus diálogos incluye su experiencia, realiza las actividades de manera autónoma.	Lingüística Interpersonal Corporal-cinestésica Viso-espacial
Alexa	Cuando termina su trabajo comienza a platicar con sus compañeros, interesándose porque terminen para que jueguen.	Se le dificulta convivir con sus compañeros; porque quiere hacer todo ella, todo el día anda de pie, jugando y platicando, al sentarla se molesta y en ocasiones llora porque no hace lo que quiere.	Realiza muy rápido las actividades pero sigue las indicaciones; no comparte los materiales que se les proporciona apartándose y molestándose si se los quitan.	Corporal-cinestésica Lingüística Musical Naturalista
María Fernanda	Diario pregunta ¿Qué vamos hacer hoy?	Se aprende las cosas de memoria y realiza las actividades hasta que le queden bien; le encanta bailar, asiste a ballet por las tardes y realizar ejercicio.	Menciona sus experiencias de acuerdo al tema que se está tratando, colabora en su equipo y apoya a Mónica en la realización de las actividades.	Lógico-matemático Corporal-cinestésico Musical Interpersonal
Paula Regina	Participar verbalmente en las actividades, emitiendo comentarios sobre otro tema.	Manifiesta mas seguridad para realizar las actividades, es decir ya no pide apoyo para que le hagan el trabajo.	Realiza las actividades con detalle, le gusta dibujar, armar rompecabezas y no se levanta hasta que termina lo que está realizando. Utiliza los materiales conforme a las indicaciones, sin embargo, en ocasiones se aparta los materiales.	Viso-espacial Musical Corporal-cinestésico
Vera	Platica con sus compañeros pero realiza las actividades.	Ayuda a sus compañeros a realizar las actividades y después hace su trabajo.	Es poco participativa pero en equipo se integra y realiza las actividades, ayuda y apoya a sus compañeros, le agrada realizar actividades con movimientos físicos y rítmicos.	Corporal-cinestésica Viso-espacial Interpersonal

NOMBRES	INTERESES	CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS	MANIFESTACIONES AL REALIZAR LAS ACTIVIDADES	ESTILOS DE APRENDIZAJE (HOWAR GARDNER)
María Guadalupe	Espera el momento para salirse del salón y no regresar hasta la hora del recreo o el refrigerio.	Se deja llevar por Joanna para salirse del salón, desde que llega se la pasa platicando.	Cuando realiza una actividad manual lo hace demasiado rápido para jugar o salirse del salón.	Lingüística Viso-espacial
Grettell Paola	Platicar con su compañero de a lado, en la hora del recreo sólo quiere estar con la docente.	Se integra más a la realización de las actividades tanto individuales como colectivas, busca el momento para estar de pie y platicar.	Es muy observadora de la naturaleza y objetos pequeños.	Naturalista Viso-espacial Corporal-cinestésica
Andrea	Desde que llega al salón de clases, comienza a jugar con Iván.	Es muy observadora para cualquier actividad	Participa ms individualmente y en equipo apoya a sus compañeros y al realizar sus trabajos expresa hasta el mínimo detalle.	Naturalista Lógico-matemática Viso-espacial
Jimena	Durante las actividades platica con sus compañeros o simplemente observa lo que están realizando sus compañeros sin hacer la actividad.	Le cuesta trabajo hablar ante todos, cubriéndose la boca y riéndose.	Le agrada salir a educación física así como realizar movimientos y rondas en el salón de clases.	Corporal-cinestésica Naturalista
Daniela Lissette	En el recreo le gusta estar la mayor parte del tiempo en los columpios y en las resbaladillas.	Se integra al equipo donde se le asigna, apoya a sus compañeros para realizar las actividades.	Es muy memorística y detallista para las actividades, en especial los dibujos.	Lógico-matemática Naturalista Viso-espacial
María Guadalupe	Comentar sus experiencias personales, en especial lo que pasa en su casa con su familia.	Apoya a sus compañeros y participa en las actividades.	Falta constantemente y en todo momento está platicando especialmente lo que observa en su familia, por ejemplo: que su papá le pega a su mamá, que acompañó a su mamá al mercado, entre otros.	Lingüística Corporal-cinestésica Musical
Janai Paola	Se interesa por escuchar cuentos de los libros del rincón.	Respeto los turnos de participación de sus compañeros y los apoya al realizar algún trabajo.	Realiza las actividades manuales con mucho detalle, en especial cuando escucha música.	Musical Viso-espacial
Manselle	Jugar y platicar con sus compañeros.	No comparte material y agrade a sus compañeros.	En las diferentes actividades se concentra para hacerlas y al terminar comienza a platicar o jugar, cuando permanece sentada por algún periodo de tiempo se aburre.	Corporal-cinestésica Viso-espacial.
Alberto Uriel	Al terminar su trabajo comienza a platicar y jugar con sus compañeros.	Participa hablando sobre otro tema e interrumpe constantemente las actividades, habla cuando otro compañero está emitiendo su comentario.	En todo momento está platicando y durante las actividades interrumpe algún compañero para que le ayude a realizarlo, le gusta hacer actividades con música más si estén relacionadas con la iglesia y el rock and roll.	Lingüística Viso-espacial Musical
Andrei Emiliano	Se sale del salón, espera a que le ayuden a hacer su trabajo, cuando se aburre molesta a algún compañero.	Es participativo pero no respeta turnos e interrumpe a sus compañeros, levantándose de su lugar.	Durante la jornada diaria se la pasa platicando, le gusta participar en cada actividad, pero no respeta los turnos para hacerlo; en las actividades de los promotores quiere ser el primero en realizarla.	Lingüística Interpersonal Corporal-cinestésica.
Oscar	Al terminar su trabajo juega con sus compañeros o va a ver a Diego Alejandro.	Observa a sus compañeros al realizar las actividades.	Cuando escucha música comienza a bailar sin dejar de hacer lo que está realizando, durante las indicaciones sube los pies a la mesa, platica con algún compañero pero participa en las actividades y trabajos manuales.	Musical Lingüística Corporal-cinestésica.

NOMBRES	INTERESES	CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS	MANIFESTACIONES AL REALIZAR LAS ACTIVIDADES	ESTILOS DE APRENDIZAJE (HOWAR GARDNER)
Dorian Eduardo	Jugar con Yahir e irse con su familia a su casa.	Se le dificulta conversar sus experiencias y pronunciar las palabras. En las actividades que realiza necesita estar de pie o jugando.	Los trabajos manuales que realiza los raya, dobla las hojas, o no los hace, por lo general observa a sus compañeros.	Corporal-cinestésica Musical
Iván	Espera el momento para jugar con algún compañero y levantarse de su lugar.	Participa comentando lo que otros dijeron y da comentarios de su experiencia familiar y de su familia.	Le gusta realizar mucho deporte, durante las actividades pregunta si va bien, se apoya de su compañera Andrea.	Corporal-cinestésica Lingüística Interpersonal
Yahir Emiliano	Ayudar a Dorian en sus trabajos.	Durante las actividades le gusta cantar o tararear una canción, con Dorian se apoya para las actividades.	Participa poco y cuando lo hace es para dar alguna queja de algún compañero que está de pie o jugando.	Musical Interpersonal naturalista
Ricardo Saúl	Al terminar las actividades juega con sus compañeros por todo el salón, corriendo y gritando.	Conversa con todos sus compañeros del salón, juega tanto con niños como con niñas.	Expresa sus conocimientos y los relaciona con sus experiencias personales, tanto individual como en equipo. En las actividades siempre está relacionándose con sus compañeros.	Interpersonal Lingüística Corporal-cinestésica
Diego Alejandro	Espera el momento para levantarse de su lugar y platica con Oscar (su primo).	Pide la palabra y en ocasiones no dice nada, le gusta ayudar a sus compañeros en las actividades.	Es muy observador, pero no participa mucho en las actividades, cuando dialoga es detallado en lo que dice, dando un ejemplo del tema que se esté tratando.	Naturalista Viso-espacial Musical
Omar Ulises	Observa a sus compañeros que están jugando y espera a que lo llamen para jugar con ellos.	Se involucra más en las actividades y trabajo en equipo, al principio observa a sus compañeros y después juega con ellos.	En las actividades centra su atención en ellas, levantándose a jugar hasta que las termina.	Viso-espacial Interpersonal Corporal-cinestésica
Adrian	Durante las actividades prefiere jugar o molestar algún compañero.	No participa individualmente; en equipo sólo juega y espera que le hagan su trabajo.	No habla en clase y únicamente observa a todos, prefiere estar jugando y relacionarse con sus compañeros en cualquier momento.	Interpersonal Lingüística Corporal-cinestésica
Jonathan Gael	Se interesa por que se llegue la hora del recreo y la hora de salida para retirarse con su familia.	Participa tanto en equipo como individualmente, en la hora del recreo prefiere estar con la docente en lugar de jugar.	Dialoga más con sus compañeros y docente, con todos lo niños del salón se relaciona y apoya a sus compañeros, sin embargo al inicio de las actividades menciona que no puede o no sabe.	Interpersonal Lingüística Musical Corporal-cinestésica.
Diego	Busca el momento para platicar con la docente sobre alguna experiencia o acerca de lo que le gusta.	Se relaciona con los integrantes del equipo que le corresponde, los corrige si están mal o no realizan el trabajo conforme a las indicaciones.	Es muy participativo y dialoga en torno a su familia, es muy observador y cuidadoso en lo que realiza, emitiendo una explicación.	Lingüística Naturalista
Marco Antonio	Busca cualquier momento para jugar.	Durante las actividades está de pie, platicando, jugando.	Por lo general se cubre la boca al participar, trabaja en equipo y espera que lo apoyen; en las actividades de los promotores participa activamente.	Corporal-cinestésica Musical

NOTA:

Las inteligencias resaltadas en negrita fue en las que se ubicó al niño en el primer momento de atención y al reflexionar que no solo se pone en juego una sola inteligencia, se agregaron las otras durante el segundo momento de acuerdo al test y a las manifestaciones de los niños. También cabe aclarar que en el primer momento, la información obtenida fue utilizada para hacer la elección de los rincones de trabajo en el segundo momento con el propósito de propiciar aprendizajes significativos y atender la diversidad.

EVALUADORES DE LAS PROPUESTAS, PARA CAPÍTULO DE LIBRO, PRESENTADAS A LA CONVOCATORIA EMITIDA

Los trabajos presentados en este libro, previa convocatoria, fueron seleccionados tras ser evaluados por pares mediante el procedimiento denominado “doble ciego”. En el proceso de evaluación participaron los siguientes investigadores:

- Octavio González Vázquez
- Raymundo Carrasco Soto
- Manuel de Jesús Mejía Carrilo
- Alejandra Méndez Zuñiga
- Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
- Dolores Margarita Mayorga Ventura
- Adla Jaik Dipp
- Arturo Barraza Macías
- Paula Elvira Ceceñas Torrero
- Luis Fernando Hernández Jacquéz

Agradecemos a todos ellos el trabajo realizado y el profesionalismo mostrado en el proceso de valuación

El libro “Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México” es el tercero publicado en la Línea Editorial de “Educación Especial” del Instituto Universitario Anglo Español. En esta línea editorial, bajo la coordinación de la Doctora Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar, se han publicado previamente los libros “Los sujetos de la educación especial. Alumnos, Maestros y Autoridades. Investigación en México” y “Los agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México”. Ahora en este tercer libro, y a diferencia de los anteriores, se presentan ensayos, análisis y experiencias de la educación especial en México. La primera sección, sobre análisis conceptuales, se constituye por cinco capítulos, mientras que la segunda, enfocada a experiencias de educación especial, se compone de dos capítulos. Cabe mencionar que en la segunda sección se tuvo como autor invitado a Jorge Iván Correa Álzate quien aborda la experiencia de la integración educativa en Colombia.