

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR.

PRINCIPIOS, FINALIDADES Y ESTRATEGIAS



SEP

MATERIALES DE TRABAJO

**LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR.
PRINCIPIOS, FINALIDADES Y ESTRATEGIAS**

.....

**LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA REGULAR.
PRINCIPIOS, FINALIDADES Y ESTRATEGIAS**

.....

**Ismael García Cedillo
Iván Escalante Herrera
Ma. Carmen Escandón Minutti
Luis Gerardo Fernández Torres
Antonia Mustri Dabbah
Iliana Puga Vázquez**



La reimpresión del texto *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias* estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, para apoyar el desarrollo de los Programas de Formación sobre Integración Educativa dirigidos a personal docente de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

José Fernando González Sánchez

Subsecretario de Educación Básica

Juan Martín Martínez Becerra

Director General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

Gilda de León Guzmán

Directora de Innovación Educativa

Francisco Javier Teutli Guillén

Coordinador del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

Coordinador editorial

Carlos Hernández González

Diseño y formación

Grafix. Creatividad Editorial

Fotografía de portada

Banco de imagen de la DGDGIE

Diseño de portada

Mariana Cruz Santiago

La publicación del texto se hizo en el año 2000 en el marco del Proyecto de Investigación e Innovación de Integración Educativa desarrollado en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal entre 1996 y 2002, con apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2000

Argentina 28, Colonia Centro,

06020, México, D. F.

Tercera Reimpresión: 2009

ISBN: 970-18-5245-1

ISBN: 978-970-57-0081-1

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA – PROHIBIDA SU VENTA

Índice

<i>Presentación</i>	9
<i>Introducción</i>	13
1. La atención de las personas con discapacidad: una visión histórica	19
En cuanto a la concepción de las deficiencias	30
En cuanto a la educación	30
En el ámbito social	31
El caso de Paco	36
Ejercicio 1	40
2. ¿Qué es la integración educativa?	41
Fundamentos filosóficos de la integración educativa	42
Principios generales de la integración educativa	43
Conceptos relacionados con la integración educativa	45
Ambiente menos restrictivo, “mainstreaming”, inclusión plena	60
El papel del maestro en el proceso de integración educativa	62
El caso de Tony	64
Ejercicio 2	70
3. Detección de niños con necesidades educativas especiales	73
Consideraciones previas	73

Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales	77
Ejercicio 3	79
¿Cómo detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales?	83
Ejercicio 4	85
La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales	88
Características de la evaluación psicopedagógica y su organización	91
Ejemplo de un informe de evaluación psicopedagógica	110
Ejercicio 5	122
4. Las adecuaciones curriculares	125
La planeación del maestro	126
La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales	131
Las adecuaciones curriculares	132
Tipos de adecuaciones	135
Recomendaciones finales	146
Ejercicio 6	150
Documento individual de adecuación curricular.	
Evaluación psicopedagógica de Eduardo	159
Anexo 1. Algunas deficiencias del ejemplo de informe de evaluación psicopedagógica	177
Anexo 2. Seguimiento del documento individual de adecuación curricular	183
Bibliografía	199

Presentación

Los propósitos principales de la reforma de la educación básica son mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo. Es decir, se busca asegurar que todos los niños y todas las niñas —con independencia de su condición social, de la región en la que habiten o del grupo étnico al que pertenezcan— tengan oportunidades de acceder a la escuela y de participar en procesos educativos que les permitan alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos.

Para alcanzar estas finalidades, y como parte de un proceso global de reforma, se han puesto en marcha diversas acciones: reorganización del sistema educativo, reformulación de planes y programas de estudio, producción y renovación de materiales educativos, establecimiento de un sistema nacional para la actualización de los profesores en servicio, y programas destinados a atender específicamente a grupos de población en situaciones de marginación o en riesgo de fracaso escolar.

Un grupo de población vulnerable e insuficientemente atendido, ha sido el de los niños que requieren de apoyos especiales para desarrollar plenamente sus potencialidades como seres humanos, y para alcanzar los máximos logros educativos posibles. En este caso se ha impulsado la integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de educación especial.

El impulso de esta acción tiene como base —además del imperativo ético derivado de los derechos humanos y de los principios que

orientan a la educación nacional— diversas experiencias y estudios realizados en nuestro país y en otros países, cuyas conclusiones indican que cuando los niños con necesidades educativas especiales se integran a las aulas de las escuelas regulares desarrollan mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros. Pero, además, la integración educativa también puede beneficiar a los demás integrantes del grupo: su presencia en las aulas implica un llamado de atención hacia el reconocimiento de las características particulares de cada uno de los alumnos, de sus intereses y capacidades siempre diversas, y constituye una oportunidad excepcional para promover la convivencia, la comunicación y el respeto entre los diferentes. Por otra parte, la integración educativa subraya la necesidad de revisar las formas de enseñanza, las relaciones cotidianas entre los diversos actores del hecho educativo (particularmente la relación entre el profesor y los alumnos, y la de éstos entre sí) y, aún más, la adecuación de los contenidos educativos a las características particulares de los alumnos.

Los retos enunciados son, precisamente, los que plantea la reforma educativa en su conjunto; por lo cual, la integración educativa impulsada con cuidado puede contribuir al mejoramiento de la práctica de los docentes de educación básica en general, lo cual beneficiará a todos los alumnos que asisten a la escuela regular.

La integración educativa demanda, también, cambios importantes en el personal de educación especial, quien tiene que asumirse como parte del personal de la escuela regular, cambiar sus concepciones acerca de la discapacidad para ajustarla a la de las necesidades educativas especiales y tiene que acercarse a las formas de trabajo habituales de la escuela regular. El reto para ambos grupos de profesionales consiste en que se integren en un equipo de trabajo que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos.

Es natural que la integración educativa genere dudas e incertidumbre en todos los implicados en el proceso: en los directivos, los docentes, el personal de educación especial, las familias y aun en los mismos alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Algunas de estas dudas se irán despejando en la medida en que se pongan en marcha experiencias de integración. Otras, requieren de

mayor información acerca del significado e implicaciones de esta propuesta.

Este título está dirigido tanto a los maestros y directivos de la educación básica regular como al personal de educación especial. Sus propósitos principales son contribuir a la comprensión de las finalidades de la integración educativa, así como aportar información y propuestas de trabajo para poner en marcha este proceso en cada salón de clases. Especial importancia tuvo la participación de los equipos estatales del Proyecto de Investigación e Innovación de Integración Educativa, y de los asesores españoles: Ma. Antonia Casanova Rodríguez, Ignasi Puigdemívol Aguadé y Ma. Victoria Reyzábal Rodríguez.

La reproducción y distribución gratuita del libro *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, se realiza a solicitud de la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, con autorización de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, como apoyo a los docentes que participan en el Programa para que preparen su evaluación del factor Preparación Profesional.

Introducción

En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad;¹ de ellos, poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo. De los dos millones 100 mil que obtienen alguna ayuda, más de 303 mil son atendidos por los servicios de educación especial, mientras que los niños restantes— con excepción de 11 mil que ya han sido integrados —asisten a escuelas regulares sin recibir el apoyo que probablemente necesitan.

Durante mucho tiempo se ha debatido sobre el tipo de atención educativa más conveniente para esta población, tratando de dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿dónde está mejor un niño “discapacitado”, en una escuela regular o en una especial?, ¿desconocen quienes proponen su integración en escuelas regulares que las escuelas especiales fueron concebidas específicamente para que sean atendidos por profesionales especializados?, ¿qué pasará con la educación especial? Y por otro lado, ¿qué puede hacer el maestro regular con estos niños?, ¿cómo reaccionan los padres de familia, especialmente de los niños sin discapacidad?, ¿cómo reaccionan los niños y las niñas del grupo regular ante la llegada de estos compañeros?

¹ Fuente: Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad, elaborado en el marco del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (Poder Ejecutivo Federal, 1995).

Algunos de los argumentos de quienes defendemos la necesidad de que los niños discapacitados sean atendidos en las escuelas regulares, son los siguientes:

1. A pesar de todas sus virtudes, la educación especial se fundamenta en el modelo médico-clínico, poco apropiado para el ámbito educativo debido a que el niño con discapacidad es considerado más un paciente que un alumno. En consecuencia, se elaboran un diagnóstico y un programa para su curación o su rehabilitación; como un programa de este tipo no puede ser individual, se forman grupos aparentemente homogéneos de niños y niñas que comparten el mismo diagnóstico o síndrome, y se crean instituciones para atenderlos (escuelas para alumnos con discapacidad intelectual, escuelas o institutos para niños con problemas de audición y lenguaje, escuelas para niños con síndrome de Down, etcétera). Si bien estas instituciones ofrecen atención profesional especializada, también favorecen la segregación y el “etiquetado”, que hacen difícil el proceso educativo de quienes las viven. Es bien sabido que cuando un niño es atendido por el subsistema de educación especial, difícilmente se reintegra al sistema regular. De esta manera es como el diagnóstico se transforma en destino educativo, social y laboral.
2. Algunas premisas básicas de la educación especial basada en el modelo médico, no se cumplen. Una de ellas consiste en creer que es posible saber con precisión cuáles niños han de recibir educación regular y cuáles necesitan escolarizarse en instituciones de educación especial. Para ello, los especialistas utilizan una estrategia que recurre, incluso, a algo similar a los análisis de laboratorio: las pruebas psicométricas. Si bien estos instrumentos pueden ser muy útiles para diferenciar una patología de otra, en realidad al educador le sirve de poco saber qué “etiqueta” merece el niño, pues eso da pocas pistas respecto de sus posibilidades reales de aprendizaje. Por otro lado, hay muchos niños que, sin presentar alguna discapacidad (física, sensorial o intelectual), tienen serios problemas para aprender, mientras que otros, clasificados como “discapacita-

- dos”, aprenden tan bien o mejor que los demás cuando reciben ciertos apoyos.
3. La clasificación *niños con discapacidad y niños sin discapacidad* es poco útil y, además, injusta. Poco útil porque no indica posibilidades de aprendizaje; e injusta para ambos grupos de niños, pues para los primeros implica el inicio de una ruta marcada por la discapacidad y para los segundos porque, al no presentar ninguna discapacidad, se deduce que si tienen una trayectoria escolar poco exitosa sólo ellos son culpables y, más que apoyos, requieren medidas disciplinarias y de control. Una conceptualización más útil es la de *niños con y niños sin necesidades educativas especiales*. En esta nueva forma de entender la situación, cualquier niña o niño, en cualquier momento, puede presentar necesidades educativas especiales y tiene el derecho de recibir los apoyos requeridos para que su educación sea óptima.
 4. La integración educativa no implica la desaparición de la educación especial sino que, por el contrario, la consolida. En lugar de que los niños con alguna discapacidad sean atendidos en instituciones especiales, los profesionales de educación especial acuden a las escuelas regulares para apoyar a los niños con dificultades y a sus maestros, lo cual contribuye a evitar la segregación y el “etiquetado”. Esta práctica —además de que enriquece a los mismos profesionales, al comprender la lógica de los procesos de aprendizaje escolar— incorpora en la enseñanza regular nuevos elementos que favorecen el mejoramiento de los aprendizajes de todos los niños y niñas.
 5. Los procesos de segregación y “etiquetado” privan de oportunidades y condenan al aislamiento a los niños con necesidades educativas especiales; la integración y la normalización, por el contrario, posibilitan el desarrollo armónico de estos alumnos.
 6. Cuando los adultos dejamos de proyectar nuestros propios miedos en los niños con quienes convivimos, generalmente ellos no tienen problemas para convivir con compañeros que tienen necesidades educativas especiales. No sólo no los agreden ni aíslan, sino que los apoyan y permiten que ellos, a su vez, los apoyen en la medida de sus posibilidades.

7. La gran mayoría de padres y madres de familia está de acuerdo con la integración. En los casos en que esto no sucede, el diseño y aplicación de programas de información y sensibilización tienen una importancia decisiva para lograr cambios sustantivos que les permitan no sólo aceptar, sino colaborar activamente en la integración.
8. Por ser el ámbito natural de la enseñanza intencional, la escuela regular es el mejor espacio educativo y social para todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales, pues están sujetos a las reglas que rigen a todos los alumnos.
9. Si bien la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales representa un reto para el maestro regular, la reflexión sobre las características de esos niños y la necesidad de utilizar con ellos estrategias adecuadas para lograr el aprendizaje, abren un abanico de opciones para la enseñanza que enriquece su trabajo con el resto del grupo.
10. La existencia de un currículo nacional no constituye un obstáculo para la integración, ya que las propuestas contenidas en planes y programas pueden —y deben— ser adaptadas por los maestros a las características y las necesidades de cada grupo, tomando en cuenta las diferencias en el avance de los alumnos.
11. Tal como lo han mostrado algunos estudios,² a pesar de las grandes carencias que aún existen, en nuestro país se han desarrollado experiencias exitosas de integración educativa, cuando se planifica adecuadamente y se proporcionan los recursos para ponerla en marcha.
12. Existe una gran presión por parte de distintas comunidades, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para impulsar la integración educativa. Como respuesta a ello, se han iniciado ya algunas acciones que pretenden crear mejores condiciones para realizarla:

² García Cedillo, Ismael *et al.*, 1996, 1998 y 1999.

- a) cambios legales para posibilitar la integración;
- b) la educación especial está reorientando sus servicios para ajustarlos a esta nueva propuesta;
- c) ya es considerada en la planeación de los servicios que realiza la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo, el factor más importante para que la integración educativa sea viable es la participación entusiasta y convencida de los maestros de grupo, del personal de educación especial, del director de la escuela, del supervisor, de las autoridades educativas superiores, de los padres de familia y de los mismos niños. Es necesario que los centros escolares se fortalezcan, de manera que no sólo haya profesores integradores sino, sobre todo, escuelas integradoras. Esto puede alcanzarse en varios niveles: *conceptual*, cuando maestros y directivos abren su panorama hacia una comprensión más rica de la enseñanza y del aprendizaje; *académico*, al desarrollar una estrategia de trabajo cada vez más planificada, colegiada y compartida; y *ético*, al incrementar los valores y propósitos que respeten las diferencias, la colaboración, la tolerancia y la autoestima.

Este libro no es un manual, ya que no propone un conjunto de procedimientos que deben ser aplicados rigurosamente en la práctica. Tampoco es un tratado sobre las distintas discapacidades. Contiene algunas ideas sobre la integración educativa —cuya intención es propiciar la reflexión y discusión— y se mencionan ciertas estrategias cuya eficacia hemos probado en la realidad de nuestro país. A lo largo del libro también se plantean situaciones y problemas reales que enfrenta el proceso de integración; en la medida de lo posible, hemos procurado presentarlos en la voz de los propios sujetos involucrados.

En el primer capítulo se presenta una breve revisión histórica de la atención que se ha ofrecido a las personas con discapacidad y se exponen las razones que condujeron a la integración educativa. En el segundo capítulo se abordan los fundamentos filosóficos y los principios de la integración educativa; debido a que este movimiento es relativamente nuevo en el país, se plantean algunas definiciones tanto de la integración educativa como de otros conceptos

relacionados. En el tercer capítulo se proporcionan algunas sugerencias para la identificación de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales y, finalmente, el cuarto capítulo presenta algunos elementos que deben tomarse en cuenta al realizar adecuaciones curriculares.³

³ Para la versión final de este libro se contó con la colaboración de Alejandra Calatayud Morán y Mara Ruiz Sabio. La revisión final de este libro estuvo a cargo de Alberto Sánchez Cervantes y Concepción Torres Ramírez.

1. La atención de las personas con discapacidad: una visión histórica

Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona “normal”. Expresado en forma llana, lo “normal” se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o “anormal” (Gofman, 1963).

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y el rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, clubes). Hagamos un breve recorrido histórico:

En los pueblos primitivos, los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etcétera) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo. Ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte.

En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes

grados de conciencia social y de trato respecto a las personas con desventajas. En muchos casos, en lugar de ser eliminadas eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran consideradas “protegidas de los dioses”, llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas “malditas de los dioses”. En otros casos estas personas formaban parte de la sociedad común, sin que se les atribuyeran dotes sobrenaturales, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad (Capacce y Lego, 1987; Frampton y Grant, 1957).

Posteriormente las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de quienes tenían discapacidad intelectual, ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución (Frampton y Grant, 1957). En términos generales, se pensaba que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender.

Durante la Edad Media, la influencia de la Iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Por una parte, los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los impedidos, así como en la condena del infanticidio. Producto de ello fue la creación, regularmente por parte de religiosos, de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Por otro lado, y de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva “sobrenatural”, impregnándola de contenidos demoníacos (Puigdellívol, 1986). De este modo se permitió cierta

tolerancia y, paralelamente, la ignorancia y la superstición —productos de una sociedad dominada por dogmas y temores religiosos— originaron el rechazo ante ciertas discapacidades. Es así como se fue alimentando una concepción de la discapacidad que condujo al rechazo social y al temor frente a estas personas.

En el periodo que va del Renacimiento al siglo XVIII, hay dos aspectos importantes a destacar en cuanto a las discapacidades:

- Aunque seguían considerándose desde la óptica de los valores cristianos, fueron ganando fuerza criterios más seculares relacionados con el orden social. La asistencia religiosa hacia los pobres y desvalidos —incluidos niños y adultos con discapacidad— se continuó dando por medio de asilos y hospitales, pero las administraciones civiles, preocupadas por la apariencia física y el funcionamiento de las ciudades, adoptaron medidas que iban desde la “protección” en instituciones (cuando las personas eran originarias del lugar), hasta la expulsión o la prisión (cuando eran de otras regiones).
- En los siglos XVI y XVII se originó un cambio radical en la forma de percibir las gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños⁴ sordos, y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Estos hechos son significativos, sobre todo si se considera que durante muchos siglos había prevalecido la concepción aristotélica de que las personas sordas eran incapaces de aprender. Entre estas primeras experiencias, que permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas (Puigdellívol, 1986; Toledo, 1981), podemos mencionar:
 - a) La educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León (siglo XVI). Su trabajo pionero es reconocido como el origen de la

⁴ Durante el desarrollo de todo este texto nos referiremos tanto a niños y niñas con la expresión plural “los niños”. En el mismo sentido se aplicará “los padres” la referencia de padres y madres de familia.

- educación especial, entendida como la “práctica intencionada” de educar a los niños con discapacidad. Además del método oral, se desarrollaron otros métodos de enseñanza para sordos, como el de “lectura labial”, promovido en Inglaterra por John Bulwer.
- b) Experiencias iniciales de educación de personas ciegas, como las de el italiano Rampazzetto y el español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras en madera; el alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete; el francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger utilizaron letras móviles, y Weissemburg inició el empleo de mapas en relieve para la enseñanza de la geografía (Frampton y Grant, 1957).
 - c) La primera escuela pública para niños sordos en Francia, impulsada por el abate francés Charles-Michel de L’Epeé.
 - d) La enseñanza para ciegos en Francia a nivel institucional, promovida por Valentín Haüy.
 - e) Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizados por Jean Marc-Gaspard Itard, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo (*The New Eycyclopaedia Britannica*, 1989; Itard, Ed. 1982). Esta experiencia abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa.

En el siglo XIX, Edouard Séguin (1812-1880), conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual (Puigdemívol, 1986).

Durante este siglo prevaleció el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad (mental, física, sensorial), por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción de asilos-hospitales se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica; también se crearon muchos hogares-asilo, para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual (Frampton y Grant, 1957). En los internados se establecieron normas de conducta que, en algunos casos, aún persisten (Toledo, 1981; Gofman, 1970). Por lo general los doctores y las enfermeras super-

visaban la vida de los internos, quienes eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela, terapia educacional. Se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos (Toledo, 1981).

Se admitía que los niños con algunas discapacidades, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados, separados de sus familias y de su comunidad desde edades tempranas, por lo que esta etapa se conoce como la era de las instituciones. El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el de compensar las deficiencias sensoriales con el fin de que pudiesen regresar al mundo de los “no discapacitados” (Gearhearth y Weishahn, 1976; Toledo, 1981).

Sin embargo, esta postura no era del todo compartida. Algunos pensadores defendían la creación de escuelas especiales, o de clases especiales dentro de las escuelas regulares, sin alejar a estos niños de sus familias. Por ejemplo, Johann Wilhelm Klein promovió en Austria la idea de que los niños ciegos estudiaran en escuelas públicas, y en 1842 el gobierno austriaco decretó que los alumnos ciegos podían ser educados, atendiendo sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad. A fines de ese siglo, Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en las escuelas públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales (Toledo, 1981).

Hemos de mencionar que ya desde entonces, en nuestro país se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial con la fundación, en 1867, de la Escuela Nacional para Sordos y, tres años más tarde, de la Escuela Nacional de Ciegos.⁵

⁵ Para ampliar la información sobre este punto se puede consultar Camarillo (1991).

Los grandes internados, opción educativa preponderante para los niños con deficiencias durante el siglo XIX, se mantuvieron vigentes en países como Italia hasta bien entrado el siglo XX (Sanz del Río, 1988), aunque gradualmente se fueron advirtiendo sus efectos adversos. Como dice Gofman (1970), las instituciones cerradas limitan el desarrollo de los internos porque no se les permite asumir un rol diferente del que propone la institución. Por eso, afirma el autor, este tipo de instituciones mutilan el yo.

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que era difícilmente modificable. Esta concepción exigía una identificación más precisa de los trastornos —por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación— y una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común (Marchesi y Martín, 1990).

En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García Pastor, 1993; Toledo, 1981).

Ya hemos visto que desde el siglo XVIII existían escuelas especiales para alumnos con deficiencias auditivas y visuales y se habían obtenido avances. En el caso de los niños con discapacidad intelectual no se había tenido el mismo éxito, pues se desconocía la frontera entre el retraso y la enfermedad mental. Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia.

De hecho, las escuelas especiales albergaron dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente (ciegos, sordos y con problemas de desplazamiento), y los que no tenían este tipo de problemas, pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros. Estos últimos se con-

sideraron “fuera de la normalidad” en un medio escolar estándar, pensado para una población homogénea o “normal” (García Pastor, 1993; Toledo, 1981).

El concepto de “normalidad” en el aprendizaje estaba relacionado, pues, con la capacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque a principios de siglo fue el francés Alfred Binet quien, junto con Théodore Simon, desarrolló los primeros tests psicométricos.

En muchos países, como México, la generalización de la educación tuvo que enfrentar el problema de enseñar a grupos numerosos de alumnos (en muchas ocasiones de hasta 80 ó 90 personas) y muy heterogéneos en cuanto a sus ritmos de aprendizaje (Toledo, 1981). La solución que ofreció Binet a esta gran diversidad fue la homogeneización de los grupos escolares a partir de la evaluación de la inteligencia, recurriendo a la noción de “normalidad” en términos de rendimiento y de características promedio que presentaban los niños en relación con su edad. La “anormalidad” se consideró en función de la distancia con respecto a esas características promedio esperadas de acuerdo con la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían.

La escuela especial fue la respuesta educativa para los alumnos con inteligencia “limítrofe” o “baja” (Gearhearth y Weishahn, 1976): “Admitimos en estas clases a los niños que no sólo tienen una instrucción deficiente, sino cuya inteligencia es realmente débil, porque para situarse en un retraso de tres años en los estudios [...] es preciso carecer de atención y comprensión” (Binet, Ed. 1985: 152). Otros estudiosos, como Lewis M. Terman (quien diseñó una escala de inteligencia sustentada en el trabajo realizado por Binet), abogaron por una postura similar a la de Binet sobre la “anormalidad” y las escuelas especiales. Señala este autor:

Los niños débiles mentales se encuentran por todas partes. Se atrasan en la escuela y ocupan una cantidad desproporcionada del tiempo de la maestra, bajan el nivel de aprovechamiento de los niños normales y tienden a hacerse incorregibles. El trabajo de la escuela no puede proseguir hasta que estos casos

no sean removidos de las escuelas públicas y hasta que los casos fronterizos hayan sido ubicados en clases especiales (1916:164).

Según Gómez-Palacio (1996), la gran aceptación de las pruebas de inteligencia estandarizadas influyó, a nivel internacional, en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares. Afirma que la estandarización de los contenidos escolares trajo consigo el fenómeno de la reprobación, con lo cual se consolidó la idea de que algunos niños no estaban capacitados para asistir a la escuela regular y, por tanto, su opción era la escuela especial.

De esta manera, resulta explicable que entre la Primera Guerra Mundial y los años sesenta se haya institucionalizado y extendido tanto la oferta como la demanda de educación especial, sobre todo para niños con discapacidad intelectual. Se había aceptado ya la concepción de “anormalidad intelectual” (en el sentido de Binet y Terman) y la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos, con especial énfasis en las deficiencias de los niños que no avanzaban en su aprendizaje al mismo ritmo que sus compañeros.

Esta breve revisión histórica es útil para comprender por qué, aún en la actualidad, algunos maestros de escuelas regulares siguen considerando homogéneo al grupo escolar, negándose a reconocer las diferencias individuales en cuanto a ritmos, estilos de aprendizaje e intereses (Gómez-Palacio, 1996).

Según afirma Toledo (1981), los profesores de escuelas regulares se sintieron aliviados cuando surgieron la escuela y el profesor de educación especial, pues esto promovía la noción de que atendían a grupos homogéneos con los que podían trabajar un programa común. El mismo autor comenta que los maestros de la escuela regular: *a)* no se sienten capacitados para tratar a los niños con necesidades especiales; *b)* piensan que los profesores especializados son los que tienen la obligación de atenderlos; *c)* consideran que no es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás; *d)* creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular; *e)* plantean que la sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto

nocivo para el resto de los alumnos; f) por consiguiente, estiman que los alumnos con necesidades especiales deben educarse aparte.

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

No obstante, se debe reconocer que, en comparación con las épocas anteriores, la creación de escuelas especiales y su aceptación por parte de la sociedad representó ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad, por ejemplo:

- La adaptación de los edificios a sus necesidades.
- La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno.
- El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.
- El respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento.
- La protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.
- Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares (Toledo, 1981).

A pesar de estas ventajas, las escuelas especiales mostraron, con el tiempo, algunas limitaciones:

1. Estas escuelas se desarrollaron en ciudades grandes, pues su funcionamiento requería un equipo especializado en trastornos específicos, así como instalaciones y materiales elaborados *ex profeso*. Los niños con discapacidad de poblaciones pequeñas y alejadas continuaron sin opciones escolares, pues difícilmente eran admitidos en las escuelas regulares.

2. La integración social de los alumnos era muy limitada, pues:
 - a) Los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescentes, tenían que vivir en una sociedad para la que no estaban preparados, dado que no habían desarrollado en sus escuelas las concepciones y vivencias de las relaciones sociales y de competencia de la sociedad.
 - b) La escuela especial no podía proteger siempre a los alumnos; algún día, ellos debían aceptar “ser diferentes”.
 - c) Con la separación de estos alumnos, la escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad. Este proceso es doble, ya que, por un lado, hay que preparar al niño con discapacidad para su adaptación a la sociedad, pero también la sociedad debe acostumbrarse a la presencia, relación y aceptación de estas personas en las actividades sociales cotidianas.
3. La concepción de la discapacidad y el modelo médico que le sirvió de sustento fueron cuestionados por quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en relación con los niveles de deficiencia:
 - a) Las deficiencias también pueden deberse a que el ambiente ofrece una estimulación inadecuada o a procesos de enseñanza inapropiados.
 - b) El diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad (a veces incurable), y emitía un pronóstico y un tratamiento sin considerar el contexto del niño.
4. Se cuestionó el efecto del “etiquetado” producido por las escuelas especiales: cuando se realiza un diagnóstico, existe una tendencia a clasificar a la persona, es decir, se le pone una “etiqueta”. Como veremos en el siguiente capítulo, las “etiquetas” no son neutras (García Pastor, 1993).
5. Se cuestionó el efecto segregador de la escuela especial:
 - a) La escuela especial lleva implícita la idea de que se preserva al grupo “normal”, y por tanto a la sociedad, de los problemas que estos niños y adultos pueden crear (Ainscow, 1991).
 - b) La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada. En realidad, las personas

con alguna discapacidad son discriminadas en los ámbitos político, social y económico (Van Steenlandt, 1991).

6. En cuanto a los efectos de la escuela especial en la práctica de los maestros:
 - a) Los especialistas que desconocen el trabajo de la escuela regular se privan de una fuente importante de información para orientar su labor pedagógica.
 - b) Los educadores que solamente trabajan con alumnos con discapacidad tienen expectativas bajas con respecto a sus posibilidades de aprendizaje y ello repercute en su actuación pedagógica.
 - c) Los especialistas que únicamente trabajan con alumnos con discapacidades severas tienden a caer en la apatía.

En síntesis, se puede afirmar que las principales críticas a las instituciones de educación especial tienen como factor común el énfasis en la necesidad de que el medio brinde a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos de la sociedad.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar “corriente normalizadora”. Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración.

El danés Bank-Mikelsen elaboró el concepto de normalización, mismo que fue desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wlof Wolfensberger, en Canadá. Este último autor define la normalización como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona (Wolfensberger, 1972).

Para Nirje, la normalización significa llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas: diariamente levantarse a una hora, vestirse e ir a la escuela o al trabajo, hacer proyectos para el día; durante la semana, vivir en un lugar, estudiar o trabajar y divertirse en

otro. Un ritmo de vida anual con tiempo de estudio, de trabajo y de vacaciones. La normalización significa vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidades en la adultez. Y significa además la posibilidad de elegir (juegos, amigos, actividades), tener ingresos y tomar decisiones sobre el dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etcétera.

Junto con otros factores, el principio de normalización permitió cambiar la manera de concebir las deficiencias y la educación de los “deficientes”. Álvaro Marchesi y Elena Martín (1990), señalan algunos de los principales aspectos en los que se manifiesta este cambio:

En cuanto a la concepción de las deficiencias:

- Las deficiencias, que eran consideradas y estudiadas como algo propio de la persona o del alumno, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte.
- El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo. De ahí la importancia de la acción educativa.
- Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos.

En cuanto a la educación:

- La corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular.
- En consecuencia, también se refutan los resultados de las escuelas de educación especial, dada la dificultad de integración social de los egresados.
- Empezó a reconocerse la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas regulares.
- Se admitió que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de

tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que los responsables de los problemas no eran sólo los alumnos.

En el ámbito social:

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

Estas ideas se recogieron en diversas declaraciones internacionales, por ejemplo:

- El informe de la UNESCO de 1968, en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García Pastor, 1993).
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971, que establece los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial (Van Steenlandt, 1991).
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación (CODHEM, 1994).
- La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país.
- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satis-

facción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cual toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico (Schmelkes, 1995; PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990).

- Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de 1993, donde se afirma que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.
- La Declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla de una educación para todos y de la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (SEP/DEE, 1994, núm. 3).

En el ámbito educativo, la corriente normalizadora se ha concretado en experiencias de integración educativa en diversos países. En la década de los setenta diversas naciones como Estados Unidos, Italia, Francia, Inglaterra y Canadá establecieron un marco legislativo y organizativo para orientar la práctica de la integración educativa de los alumnos con deficiencias. Países como Suecia y Dinamarca, a pesar de no plantear una legislación específica, se caracterizan por una orientación claramente integradora (Fernández, 1993).

Por su parte, la UNESCO ha promovido a escala internacional la práctica de la integración educativa, a la que se sumaron, a partir de 1980, España y algunos países de América del Sur.

En el caso de México, podemos encontrar antecedentes de esta práctica integradora desde mediados de la década de los setenta, y se han logrado avances notables, como veremos a continuación:

- A mediados de los setenta se implementaron en las escuelas regulares los Grupos Integrados de primer grado, con la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

- A principios de los ochenta, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración.
- Desde la década de los ochenta —y aun antes— existen experiencias de integración de alumnos con discapacidad sensorial (ceguera y sordera) realizadas por algunas escuelas especiales de la Ciudad de México (Acosta *et al.*, 1994).
- A principios de los noventa, la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: *a)* atención en el aula regular; *b)* atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; *c)* atención en centros de educación especial, y *d)* atención en situaciones de internamiento.
- En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas para integrar de manera óptima a los alumnos con “requerimientos de educación especial” y dar seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente, en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país.
- Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 3º de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP/DEE, 1994, núm. 2; SEP, 1993).
- En el mismo sentido, la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1995b). De manera más específica, en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PEF, 1995a), se plantean acciones como el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad (PEF, 1996), con la intención de contar con información confiable sobre esta población y planificar acciones.

- A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnico-administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento (SEP/DEE, 1994, núms. 1 y 4; Poder Ejecutivo Federal, 1995b).
- En 1997 se realizó la *Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad*, promovida por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuyo propósito fue “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales” (SEP-SNTE, 1997a, pág. 1).
- Desde 1995, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la integración educativa, que consiste básicamente en la aplicación de tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000-2001 participan veintidós estados de la República.
- La Asesoría del Secretario de Educación también ha impulsado la integración mediante cursos, reuniones y una investigación cuyo propósito es la elaboración de fichas de adecuaciones curriculares por tipo de discapacidad, esfuerzo que se realiza conjuntamente con otros países del continente.
- En el nuevo plan de estudios de las Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a las asignaturas de Desarrollo Infantil.
- A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el *Curso Nacional de Integración Educativa* a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

En resumen, en este capítulo se ha visto cómo, a lo largo de la historia, la sociedad ha pensado de manera diferente acerca de las personas con discapacidad. Sin embargo, se puede decir que han sido dos las perspectivas predominantes:

Considerar que los “discapacitados” *son nocivos y hasta peligrosos para los demás*. Se piensa que, debido a sus características físicas o intelectuales, o simplemente por ser diferentes, las personas con alguna limitación pueden perjudicar el orden social. Por tanto, para proteger a la sociedad de su presencia, se les recluye en instituciones de custodia.

Considerar que los “discapacitados” *son dignos de lástima y que merecen caridad y benevolencia*. Para atenderlos debidamente, se decide que lo mejor es segregarlos en instituciones especiales de rehabilitación.

Influido hasta cierto punto por la segunda manera de pensar, el sistema educativo creó un sistema alternativo para atender a las personas con alguna limitación. Este nuevo sistema, conocido como Educación Especial, lejos de integrar a los usuarios en la vida social, en muchas ocasiones contribuyó a su segregación. Actualmente existe otra forma de pensar:

Es necesario buscar los medios apropiados que faciliten la integración satisfactoria de las personas con necesidades especiales en todos los ámbitos. A esta nueva forma de pensar han contribuido los movimientos, a escala mundial, relacionados principalmente con el respeto a las diferencias y con el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Una vez que hemos revisado las razones que permitieron el surgimiento de la integración educativa, procederemos a analizar este concepto. Antes, le proponemos revisar el siguiente caso.

El caso de Paco

Al exponer este caso, intentamos que usted considere lo que podría hacer la comunidad escolar (maestros de grupo, personal de educación especial, familia y compañeros) para favorecer el proceso educativo de niños que, como Paco, presentan alguna discapacidad.

Paco es un niño moreno, alto y delgado. Habla con acento norteño y tiene algo especial, pues en su voz se percibe simpatía, alegría y entusiasmo. Este entusiasmo y las gafas oscuras que usa son lo que hacen que Paco sea “diferente”.

Paco cursa el tercer grado de primaria en una escuela que se encuentra a las orillas de la ciudad de Mexicali. Afortunadamente, el terreno de la escuela es grande y hay pocos salones (uno por grado), un par de baños, la oficina del director —con una amplia zona de recepción— y la “palapa” de la cooperativa, además de una cancha deportiva de muy buen tamaño. Los salones están divididos en módulos que se comunican por pasillos de concreto; estos pasillos no están al nivel del suelo sino un poco más altos y abajo hay tierra. Probablemente la idea sea sembrar pasto algún día. El salón de Paco es el último, está en una de las esquinas de la escuela. Delante del salón hay una jardinera y a un lado está la reja.

Seguramente se preguntarán por qué es importante saber cómo es Paco y conocer las características de su escuela. La respuesta es muy sencilla: se trata de un niño ciego y, al saber cómo es él y su escuela, podemos imaginarnos la facilidad o dificultad que tiene para desplazarse de un lugar a otro. El niño goza de muchas facilidades porque, al ser una escuela pequeña, puede desplazarse solo por todos lados y pudo reconocerla y ubicarse rápidamente. Sin embargo, aunque utiliza un bastón que lo ayuda a guiarse, el hecho de que los pasillos no estén al nivel del piso resulta un poco peligroso para él, ya que tropieza y a veces llega a caer. El salón de Paco es de tamaño mediano, son 34 alumnos y él se sienta en el segundo lugar de la fila cercana a la puerta; tiene una mesa individual con una silla independiente. Delante de él está el escritorio de la maestra. Esta ubicación le ayuda a desplazarse rápidamente dentro y hacia afuera del salón. Para el resto de los alumnos las condiciones del salón no son tan favorables porque, al no ser un salón grande, las mesas están muy juntas y no hay espacio suficiente para moverse con libertad de un lugar a otro.

La maestra de Paco estudió la Normal Superior y ha trabajado como docente durante 16 años. Como cualquier maestro, ha atendido en sus clases a niños con

algún “problema” para hablar o aprender. Se da cuenta que hay dificultades cuando no aprenden al mismo ritmo que los demás o porque son muy distraídos, pero con algunos cambios en su manera de enseñar o atendiendo a esos niños en el recreo o al terminar la clase, muchos de ellos aprueban el curso y siguen en la escuela. Cuando llegó Paco, ella no tenía idea de que en su escuela se iban a integrar niños con discapacidad, pero lo aceptó en su grupo porque considera que no se debe negar a ningún niño la oportunidad de estudiar y desarrollarse.

Paco le ha dado a su maestra la oportunidad de acercarse a la Escuela para Ciegos, en la que toma clases de Braille y va conociendo los distintos materiales que usan las personas débiles visuales o ciegas. También entró en contacto con las personas que se encargaron de integrar al niño, que pertenecían a un grupo de profesionales de educación especial del estado cuya función era la integración de niños que estaban en escuelas de educación especial y que tenían grandes posibilidades de pasar a una escuela regular. Este grupo de profesionales orientaban a los maestros y padres de familia sobre cómo tratarlos.⁶ La especialista del área ha apoyado mucho a la maestra, ha visitado su escuela y le enseña a utilizar los materiales; está muy contenta de que Paco asista a una escuela regular, porque, dice, “ella misma es producto de la integración”. ¿Sabe usted por qué? Porque también ella es ciega y estudió en una escuela regular, luego hizo una carrera universitaria y ahora se dedica a enseñar a niños en la Escuela para Ciegos, además de realizar otras actividades.

Definitivamente, una de las personas que más apoya a la maestra es la tía del niño. Paco no vive con su papá y su mamá; ellos viven en otra ciudad y no han podido hacerse cargo de él. En ese lugar no se ofrecen los servicios que Paco necesita, por eso vive con la hermana de su mamá, el esposo de ella y un bebé. La señora comenzó a estudiar el Braille en el mismo momento en que Paco entró a la Escuela para Ciegos; sabe utilizar los materiales y es la “traductora” entre el niño y la maestra, es decir, es la encargada de escribir en Braille la tarea que indica la maestra, o bien los textos que el niño va a utilizar en las clases, y de transcribir los trabajos que Paco hace en Braille para que la maestra pueda

⁶ Se trata de los integrantes de los Centros de Orientación para la Integración Educativa, que en Baja California desaparecieron en 1996.

entenderlos. Siempre está pendiente del niño y de lo que la maestra necesita. Se siente feliz de ver a Paco en la escuela regular porque dice que “así puede ser un niño normal”; y él está contento y se ha adaptado muy bien.

Paco estuvo tres años en la Escuela para Ciegos, uno de preescolar y los dos primeros grados de primaria. El director de esta escuela fue quien decidió que ya podía ingresar a la escuela regular, así que, junto con el equipo de integración, buscó una escuela cercana a la casa del niño, habló con el director, le explicó la situación de Paco y le prometió estar al pendiente. El director de la escuela regular decidió darle la oportunidad al niño y a la comunidad escolar de vivir una experiencia de este tipo, y cree que esta decisión fue la mejor porque no ha sido una carga, al contrario, Paco es muy listo y obtiene muy buenas calificaciones. Además, reconoce el esfuerzo de la maestra que, sin grandes recursos, lo ha apoyado mucho. Ella no recibió ninguna capacitación por parte de sus superiores; sin embargo, su iniciativa y entusiasmo la llevaron a buscar en la Escuela para Ciegos a las personas que podían ayudarla. Su actitud ha merecido que los integrantes del equipo mencionado sigan apoyándola. La maestra no tiene todos los materiales necesarios, los libros no están en Braille y a veces tiene que realizar diferentes actividades o algún material especial para Paco.

Al principio, los compañeros del niño le llamaban “ciego” despectivamente, pero conforme fueron conociéndolo aprendieron a respetarlo y ahora son amigos. Es más, hay quienes dicen que Paco es su mejor amigo. Lo ayudan en los trabajos de clase y a desplazarse de un lugar a otro cuando tiene problemas; y juegan con él en el recreo. Esto no es nada raro porque Paco es muy simpático, y es capaz de describir físicamente a sus amigos sin ningún problema. Al preguntarle ¿quiénes son tus mejores amigos?, responde: Emanuel, que es el alto, güero, gordito, que se sienta hasta atrás de la cuarta fila; otro amigo es Miguel, que es el flaco que se sienta adelante de Emanuel. Además, dice que también los ayuda a hacer algunas actividades de clase y que a alguno lo defiende de otros compañeros que lo molestan. Paco es muy consciente de lo que significa estar en una escuela regular, sabe que así podrá aprender más aunque tenga que hacer un mayor esfuerzo. La clase que más le gusta es la de español porque tiene muchas lecciones interesantes, y la que menos le gusta es la de matemáticas. Pero, ¿sabe usted qué piensa de las matemáticas? No le gustan porque batalla mucho, pero él sabe que es inteligente y dice que apenas está empezando en la escuela, que está seguro de que después ya no van a ser ningún problema.

Lo que puede parecer más increíble es que los papás de sus compañeros están contentos porque, como Paco es muy listo y saca buenas calificaciones, puede ayudar a sus hijos. Además, creen que es importante que sus hijos valoren lo que ellos tienen y aprendan de Paco.

Ahora que tenemos una idea general de Paco y de su situación en la escuela, vamos a ver ¿qué pasa en el salón de clases?, ¿cómo aprende?, ¿hace lo mismo que los demás niños?. Para responder a estas preguntas describiremos una actividad realizada en el grupo.

Materia: Español

Objetivo: Conocer elementos de diferentes campos semánticos y clasificarlos.

Actividades: Adivinar el campo semántico a partir de diferentes elementos.

Escribir elementos de diferentes campos semánticos que menciona la maestra.

Describir elementos de los campos semánticos.

Durante la actividad Paco participa, levantando la mano para tomar la palabra. Escribe en su máquina lo que la maestra va dictando y, cuando tiene que leer las oraciones que escribió para describir algún elemento de los campos semánticos, saca la hoja de su máquina y la lee. En una ocasión, cuando la maestra le preguntó los elementos de un determinado campo semántico y uno de sus compañeros empezó a decirlos, Paco se molestó y le dijo que se callara. Él quiere participar sin ayuda y hacer lo mismo que sus compañeros.

La maestra se dirige mucho a él, lo observa constantemente y espera a que él termine para continuar con la actividad. Por esta razón, a veces descuida un poco al resto del grupo.

A continuación le proponemos que realice el ejercicio 1. El propósito es que, mediante una mayor reflexión sobre el caso de Paco, usted revise algunos de los puntos planteados en el capítulo. A lo largo del texto encontrará otros ejercicios que, preferentemente, deben ser trabajados en equipo.

EJERCICIO 1

Actividad: El caso de Paco

Objetivo: Reflexionar sobre la atención que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales.

Procedimiento:

1. Lea nuevamente el caso de Paco y conteste las siguientes preguntas:

- ¿Qué hubiera pasado con Paco de haber nacido en la Edad Media?
- ¿Cuál sería el destino de Paco si hubiera nacido en el siglo pasado?
- ¿Qué hubiera pasado con él si su profesora no estuviera tan interesada en ayudarlo?
- ¿Qué haría usted si estuviera en el lugar de la maestra para que todos los niños, incluyendo a Paco, aprendieran los contenidos propuestos?
- ¿Qué necesita Paco para seguir estudiando?

2. En caso de haber realizado el ejercicio en forma individual, comparta sus reflexiones con sus compañeros y con el director de la escuela o unidad de educación especial, de ser posible.

Puntos para la reflexión:

- a) ¿La integración educativa representa un avance o un retroceso en cuanto a la atención que han recibido las personas con discapacidad? ¿Por qué?
- b) Desde su punto de vista, ¿cuáles son las condiciones que deben reunirse para que la integración sea exitosa?

2. ¿Qué es la integración educativa?

Son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar a las escuelas y aulas regulares a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales. Podemos mencionar algunas: modificaciones legislativas, apoyo de las 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 algunas ocasiones, de los mismos niños), transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evolución en las prácticas de evaluación.

El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades. Para lograr este reconocimiento es indispensable contar con información suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas.

En este sentido, un tema importante es el relacionado con las bases filosóficas y los principios operativos de la integración; otros son los conceptos de integración educativa y de necesidades educativas especiales —aún cuando no se pretenda ofrecer definiciones universales, ya que deben reconocerse las condiciones particulares de cada país. Precisamente en este capítulo se abordan los temas mencionados, con el afán de motivar la reflexión sobre ellos.

Fundamentos filosóficos de la integración educativa

Los principales fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa son:

Respeto a las diferencias

Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que la conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un *problema* que se resolvería *homogeneizando* a los individuos, o como una *característica* que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes con una sociedad *cada vez más heterogénea*, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal (Toledo, 1981).

Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida, el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como *persona*, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (Rioux, 1995; Roaf y Bines, 1991).

Escuela para todos

El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD,

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990). Así, el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos —cobertura y calidad— es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad. Una escuela para todos sería aquella que:

- Se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás (García Pastor, 1993; Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990).

Estos fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad.

Principios generales de la integración educativa

Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza.

Normalización

Ya se habló de este principio en el capítulo anterior. Lo que interesa resaltar aquí es que la normalización implica proporcionar a las

personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales:

1. Una buena calidad de vida.
2. El disfrute de sus derechos humanos.
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades.

(García Pastor, 1993; Pablo, 1987)

Integración

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, 1991: 4).

Sectorización

La sectorización implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representará un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos (Mittler, 1995; SEP-NL, 1994; Van Steenlandt, 1991).

Individualización de la enseñanza

Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo

es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar (Parrilla, 1992).

Según estos principios generales, los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser educados cerca de sus casas, en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.

Conceptos relacionados con la integración educativa

Como ya se ha dicho, a lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta. Algunos de estos términos son despectivos y peyorativos, por lo que actualmente se usan otros que valoran más la condición de persona de estos individuos que su discapacidad. Tal como señala Verdugo (1995), el enfoque actual es más humanista, ya que si se busca lograr la integración de estas personas, es necesario que desaparezcan las etiquetas y la clasificación. A continuación revisaremos algunos de esos términos.

De la discapacidad a las necesidades educativas especiales

Gracias a los esfuerzos conjuntos de las personas con discapacidad, los profesionales que las atienden y algunos sectores de la sociedad, se ha podido cambiar la terminología utilizada para referirse a estas personas. En lugar de utilizar términos peyorativos como “idiota”, “imbécil”, “inválido”, se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos; por ejemplo, se les ha llamado “personas excepcionales”. Sin embargo, el problema no estriba únicamente en eliminar la carga negativa de la terminología, sino también el modo de pensar y de sentir que refleja. Si al referirnos a Juan o a Pedro decimos “el sordo” o “el ciego”, anteponeamos su limitación a su condición esencial de persona, de ser humano. Pero además, la terminología refleja otros prejuicios sociales, pues implica que estas personas están “enfermas”. Considerarlas como enfermas puede resul-

tar muy cómodo, puesto que la enfermedad es un atributo que está dentro, que es inherente a ellas, y la sociedad no se responsabiliza de ello. Quien tiene que ayudarlas, en todo caso, es el sistema de salud, el médico, quien prescribirá un tratamiento que se aplicará exclusivamente a estas personas.

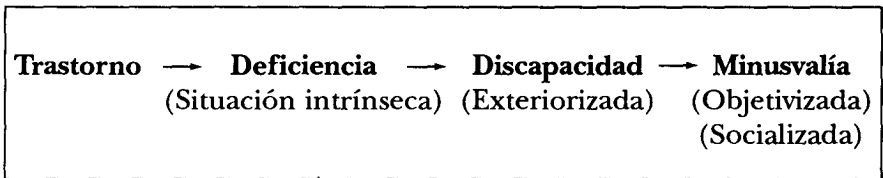
Esta actitud puede observarse en las definiciones de los términos. Por ejemplo, en 1941 Doll definía la deficiencia como “una incompetencia social debida a una capacidad por debajo de lo normal, detectada dentro del periodo evolutivo, de origen constitucional y esencialmente incurable” (*Diccionario enciclopédico de educación especial*, 1985). Es importante resaltar que “incompetencia social” significaba que estas personas no podían ser parte integrante de la sociedad. De la misma manera, al catalogarlos como “incurables” se les estaba considerando como enfermos, además de que “incurable” puede significar que no es rentable invertir en su bienestar. Lo mismo ocurre con las definiciones actuales que resaltan el problema o la deficiencia.

Ahora bien, los términos pueden ser destructivos cuando proyectan una imagen negativa de la persona, pero el hecho de buscar términos positivos, que no resalten la deficiencia, sólo es una solución parcial. La otra parte, la más importante, es que la sociedad cambie de actitud ante estas personas, es decir, que deje de considerarlas como “anormales”. Según Verdugo (1995), el cambio de actitud no es un asunto meramente terminológico, es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones. El mismo autor menciona lo siguiente:

Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente (p. 5).

En cuanto a la diversidad de definiciones y términos utilizados, el mismo autor comenta que la Organización Mundial de la Salud hizo un esfuerzo particular para conformar una clasificación que pudiera

ser utilizada por los distintos grupos de profesionales que atienden a las personas con discapacidad. En 1980 se publicó un documento en el que se plantea una nueva aproximación conceptual y se habla de tres niveles diferentes: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Lo que se persigue con esta clasificación es facilitar la adopción de criterios comunes y reducir progresivamente la variedad terminológica, así como facilitar la comunicación entre los distintos profesionales relacionados con la discapacidad. El significado de cada uno de estos niveles se puede observar en el siguiente esquema:



Dicho de otra forma, se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; por ejemplo, “Juanito tiene problemas de audición”; los problemas de audición, obviamente, son intrínsecos a Juanito, constituyen una limitación personal. Se habla de una 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. Es decir que, cuando Juanito se enfrenta a una determinada situación, presenta ciertos problemas, principalmente una dificultad para comunicarse de manera adecuada. Decimos que es una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás, Juanito tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de acuerdo con su sexo, edad, factores sociales, etcétera) y, por tanto, se encuentra en una situación desventajosa. Esta clasificación probablemente sea útil entre los profesionales de la salud; sin embargo, en educación no sólo resulta poco útil sino que puede ser dañina, pues condiciona *a priori* una actitud poco favorable.

De cualquier manera, sin importar la clasificación que se haga de

estas personas, las definiciones que habitualmente se utilizan, sin duda, implican una “etiqueta”. La “etiquetación” consiste en catalogar a las personas de cierta manera, por ejemplo, “el inteligente”, “el diabético”, “el conflictivo”, etcétera. Además, y contrariamente a lo que podría pensarse, aun las etiquetas “positivas” son difíciles de soportar. Por ejemplo, a los niños “sobredotados” no se les permiten fallas (ni ellos mismos se las permiten). Las etiquetas negativas, por su parte, con frecuencia conducen a la segregación y al ostracismo. Así, al relacionarnos con el niño Pedro Pérez, no nos relacionamos con él, sino con el “discapacitado”, el niño que no oye o no ve bien, que tiene problemas motores o de otra índole. Para “ayudarlo”, lo juntamos con otros niños que comparten su etiqueta y los educamos a todos juntos, sin permitir que se relacionen con otros niños que conocemos como “normales”; incluso, a estos niños se les diseña un currículo especial, generalmente menos exigente.

La contraparte la observamos en el caso de que alguna persona “normal” llegue a tener necesidades “diferentes” o “especiales” en comparación con un grupo —ya sea en forma temporal o permanente— que afecten uno o varios aspectos de su vida (físico, social, educativo o económico): dado que no hay nada que justifique que esa persona tenga problemas, se espera que los resuelva por sí misma. En el caso del niño sin discapacidad y con serios problemas para aprender, no se le considera candidato a recibir el apoyo de educación especial, sino que se considera flojo, apático o rebelde.

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 de nuestra misma familia; además, 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 (Acosta *et al*, 1994; García Pastor, 1993; Van Steenlandt, 1991).

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto *necesidades educativas especiales* para referirnos a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Surgió en los años sesenta, aunque se popularizó a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock, que

describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña (García Pastor, 1993) y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país. La situación se plantea de la siguiente manera:

En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978)

Considerando lo anterior, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP/DEE, 1994, núm. 4).

Siempre se ha sabido que algunos niños con discapacidad tienen problemas para aprender así que, en un análisis superficial, parecería que el concepto de necesidades educativas especiales sólo es una manera “más bonita y menos fuerte” de decir lo mismo. Pero al señalar a alguien como “discapacitado” estamos diciendo que la causa del problema solamente está en él. De hecho, una acepción del prefijo “dis”, según García Sánchez (1995), es “falta de”, y se utiliza cuando se habla de un problema o de un retraso en el desarrollo, o bien de un no aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidades, lo cual tiene implicaciones importantes:

1. Que la atención de estos niños sea más médica que educativa.

2. Que el sistema educativo se comprometa y responsabilice menos respecto a ellos.
3. Que los profesores tengan expectativas bajas en cuanto a su rendimiento académico.

Al conceptualizar a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser:

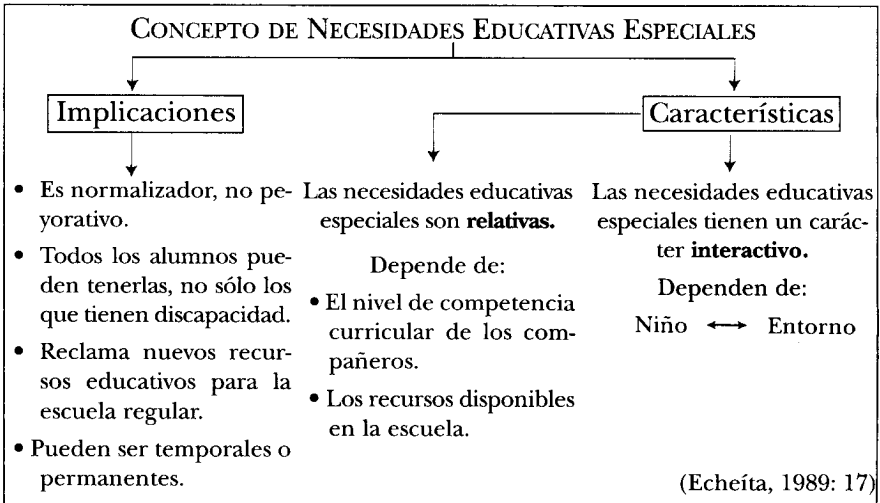
- a) Profesionales: maestro de apoyo, especialistas;
- b) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;
- c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares;
- d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquél con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen. En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen necesidades educativas especiales ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas. Por ejemplo, un alumno con una discapacidad motora, cuyo problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por tanto no presenta necesidades educativas especiales.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno o alumna tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización.

En síntesis, el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan; por el contrario, si prevalece el concepto de discapacidad dicho campo de acción se mantiene muy restringido. Esto de ninguna manera significa negar la discapacidad.⁷ Las limitaciones existen. La discapacidad no desaparece simplemente porque al niño se le catalogue como alumno con necesidades educativas especiales. Lo que se resalta aquí es que la discapacidad no es destino y que es mucho lo que el sistema educativo regular (conjuntamente con el especial) puede hacer para que estos niños aprendan de acuerdo con su potencial.

En el siguiente esquema se pueden observar las características y las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales.



⁷ Los profesores interesados en estudiar la información básica de algunas de las principales discapacidades pueden consultar el texto *Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Antología de Ararú*.

Ahora bien, es necesario reconocer que este concepto presenta algunas desventajas. La principal, desde nuestro punto de vista, es su imprecisión, su relativa vaguedad. A diferencia del concepto de discapacidad, que claramente tiene como referencias las condiciones particulares del niño, la definición de las necesidades educativas especiales toma en cuenta *las condiciones particulares del alumno y las de su entorno*. Entonces, como dijimos, aun cuando las condiciones del alumno sean muy complejas, si su ambiente es favorable no presentará necesidades educativas especiales, incluso presentando alguna discapacidad. Veamos esto de manera más detallada.

Desde nuestro punto de vista, las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores:

- a) *Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño*. Ciertas características del grupo social o familiar en que vive y se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de necesidades educativas especiales.
- b) *Ambiente escolar en que se educa el niño*. Si la escuela a la que asiste el niño está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, algunos alumnos pueden llegar a presentar necesidades educativas especiales.
- c) *Condiciones individuales del niño*. Existen algunas condiciones individuales, propias del sujeto, que pueden influir en sus aprendizajes, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo. Algunas de éstas pueden ser:
 - Discapacidad.
 - Problemas emocionales.
 - Problemas de comunicación.
 - Otras condiciones de tipo médico (epilepsia y artritis, por ejemplo).

Integración educativa

Es en el contexto normalizador donde surge la *integración educativa*. Si se pretende que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin necesidades educativas especiales y que trabajen con el currículo común. Las nociones de normalización e integración, aplicadas al ámbito escolar, han provocado una alteración considerable en el sistema educativo de muchos países. Se han implantado políticas y programas específicamente relacionados con la integración de los niños “deficientes” en las escuelas regulares, lo cual ha generado cambios y temores en las escuelas, tanto de educación regular como de educación especial. Además, se ha ido descalificando progresivamente el diagnóstico que tiende a clasificar a los alumnos de acuerdo con lo que es “normal” y “anormal” (Echeíta, 1989).

Desde la perspectiva de la integración, los fines educativos son los mismos para todos los alumnos. No tiene sentido hablar de niños “deficientes” y “no deficientes”, los primeros con educación especial y los segundos con educación regular. Si las necesidades educativas de los alumnos se pueden representar en un continuo, la educación especial debe entenderse como un elemento más del conjunto de servicios con los que se busca dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Obviamente, esto implica un cambio en el trabajo que el personal de educación especial realiza, ya que deberá estar menos dirigido al diagnóstico y categorización de los alumnos y más orientado hacia el diseño de estrategias que permitan al niño con necesidades educativas especiales superar sus dificultades para aprender y que, además, beneficien el aprendizaje de todo el grupo. Implica, también, un cambio en el trabajo del maestro regular, quien tendrá que diversificar sus prácticas.

La integración educativa se entiende de diferentes maneras, dependiendo del ámbito al que se refiera. Por ejemplo:

1. Para las *políticas educativas*, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los

- niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.
2. Para la *forma de entender el mundo* (a veces llamada “filosofía”), la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados.
 3. Para los *centros escolares*, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. Lo anterior implica que han de buscar los recursos necesarios para poder atender a todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales.
 4. Para la *práctica educativa cotidiana*, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

Algunas definiciones de *integración educativa* que suelen darse son las siguientes:

- La NARC (National Association for Retarded Citizens, EEUU) define la integración educativa como una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos “deficientes y no deficientes” durante la jornada escolar normal (Sanz del Río, 1988).
- La integración educativa implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales en el ambiente menos restrictivo en el que pueda satisfacer sus necesidades. Para esto se requieren programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez que sea necesario (Fairchild y Henson, 1976).

- La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Bless, 1996).

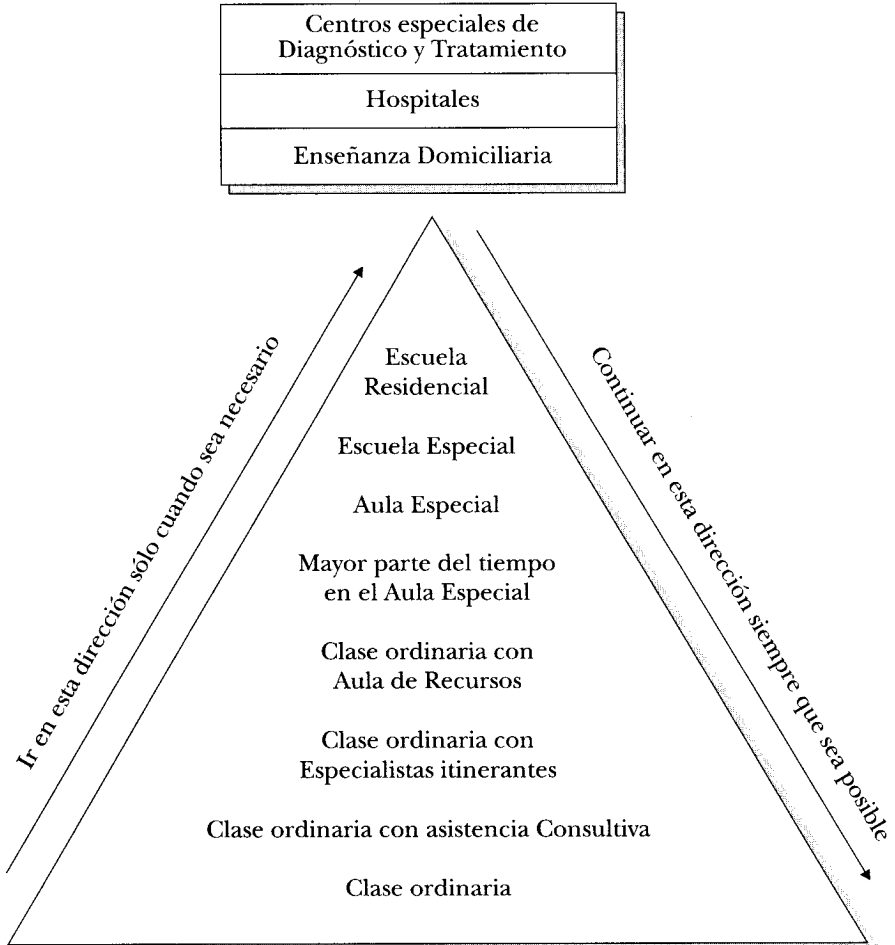
Como podemos observar en estas definiciones, la integración educativa abarca principalmente tres puntos:

- a) La posibilidad de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.

El ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y su entorno. Se tiene que reconocer que en México, como en muchos otros países, es necesario incrementar los esfuerzos para contar con las condiciones que permitan satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos dentro de las escuelas regulares.

Conviene señalar también que hay diferentes niveles o modalidades de integración. Dado que ésta es un proceso gradual, existen los extremos: por un lado están las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo y que, desde nuestro punto de vista, los segregan, y por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar. Un ejemplo de estos niveles es el Sistema en Cascada de Reynolds (Monereo, 1985):

SISTEMA EN CASCADA DE REYNOLDS
ENTORNOS EDUCATIVOS EXTRAESCOLARES



La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, núm. 2), considera los siguientes niveles de integración:

1. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares *a)* educación regular y después educación especial, *b)* educación especial y después educación regular y, *c)* ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

El modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. Es necesario insistir en esta cuestión. El problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse en la escuela regular; la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños. Por tanto, el trabajo no consiste en normalizar al niño para su ingreso a la escuela regular, sino en hacer cada vez mejores escuelas, pues es en estas instituciones donde se puede integrar a los niños. A medida que se cuente con más recursos disponibles, será más fácil alcanzar la integración de tiempo completo en el aula regular.

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.

Este segundo punto nos remite a la necesidad de una evaluación basada en el currículo. Es decir, una evaluación que no sólo tenga en cuenta las características o dificultades del niño, sino también sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea;

una evaluación más interactiva, que tome en cuenta todos los elementos involucrados: alumno, escuela y familia con el problema de aprendizaje de estos niños. Hablamos de una evaluación que permita determinar lo siguiente:

- Principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas.
- Naturaleza de sus necesidades educativas especiales.
- Tipo de apoyos que requieren para satisfacer estas necesidades.

La evaluación debe identificar las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional; de esa manera, el trabajo que se realice con el niño estará basado en sus necesidades y características, así como en las condiciones del entorno. Por tanto, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar todas sus habilidades y lograr un buen trabajo académico.

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.

Es muy difícil la integración de un niño sin el apoyo de los profesionales de educación especial. Ellos son quienes orientan a las familias, al maestro y, en ocasiones, realizan un trabajo individual con el niño dentro o fuera del aula.

No se trata simplemente de trasladar a los niños de las escuelas de educación especial a la escuela regular y hacer desaparecer las primeras, por eso queremos referir aquí lo que Fairchild y Henson (1976) dicen de la integración educativa: integrar no es llevar (insertar) indiscriminadamente a los niños a las clases regulares, tampoco es eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales, ni mucho menos liberarse de los servicios de educación especial. Mientras las escuelas regulares no cuenten con todos los recursos adicionales para satisfacer las necesidades educativas especiales de algunos niños, las escuelas especiales serán el entorno menos restringido para estos alumnos.

La *inserción* de los niños en la escuela no es una solución mágica para todos los problemas de los alumnos. La inserción de un niño a la escuela regular debe conducir, como resultado de la reflexión, de la programación y de la intervención pedagógica sistematizada, a su *integración* (Cuomo, 1992). Esto significa que, además de llevar al alumno a la escuela regular, hay que ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, el modelo de organización escolar y los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades (García Pastor, 1993); sólo así la inserción se convertirá en integración.

La integración educativa persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas —no sólo en principios educativos— y en una moral que detenta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, y pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos.

Resumiendo, *la integración educativa es:*

1. Una consecuencia del derecho de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados.
2. Una estrategia de participación democrática.
3. Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos.
4. La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas.
5. La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades.
6. Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares.
7. La unificación de los sistemas educativos regular y especial.
8. Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento.
9. Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños.

Y por el contrario, *la integración educativa no es:*

1. El resultado de políticas económicas que buscan la explotación del profesorado especial y regular.
2. Un gesto condescendiente de lástima hacia los niños con necesidades educativas especiales.
3. El traslado indiscriminado de los niños de las escuelas de educación especial a las escuelas regulares.
4. La ubicación del niño con necesidades educativas especiales en la escuela regular sin una reflexión, programación e intervención pedagógica sistematizada que permita su integración.
5. La eliminación de las escuelas, clases y materiales educativos especiales para niños con discapacidad.
6. El retiro de los apoyos que la educación especial puede brindar (al contrario, lo que se busca es su consolidación).

Ambiente menos restrictivo, “mainstreaming”, inclusión plena

Otras expresiones relacionadas con la integración educativa que hay que tener presentes puesto que se mencionan con frecuencia en la literatura sobre el tema —sobre todo la estadounidense— son las siguientes: ambiente menos restrictivo, “mainstreaming” e inclusión plena.

Ambiente menos restrictivo

Este término aparece en la Ley Pública 94-142 de los Estados Unidos, lo mismo que en sus leyes reglamentarias. Se define como el ámbito educativo que promueve al máximo las oportunidades del estudiante con problemas de aprendizaje para responder y actuar. Se busca que el maestro regular interactúe proporcionalmente con todos sus estudiantes en el salón de clases y que promueva relaciones sociales aceptables entre los estudiantes con problemas de aprendizaje y el resto de sus compañeros (Heron y Skinner, 1981). También puede definirse a partir de ciertas normas básicas:

- Los niños tienen que ser educados lo más cerca posible de sus casas.
- Los niños deben participar en actividades no académicas y extracurriculares con los demás compañeros.
- Los niños deben asistir a las escuelas regulares, al igual que sus demás compañeros, a menos que en ellas no se dé el ambiente menos restrictivo.

La Ley 94-142 dispone que todas las personas deben recibir una “educación gratuita apropiada” que, en el caso de las personas con discapacidad, debe brindarse en el ambiente menos restrictivo. Sin embargo, se hicieron diferentes interpretaciones de esta ley y lo que era una clara propuesta de integración, ya que se buscaba que las escuelas regulares contaran con los recursos necesarios para constituir ambientes menos restrictivos, derivó en la creación de instituciones segregadas y clases especiales que desafortunadamente se enraizaron fuertemente en el sistema educativo. En un intento por revertir esta situación, se acuñó el concepto de *mainstreaming*, mismo que no aparece en dicha Ley 94-142 (Heron y Harris, 1982; Remus, 1995).

Mainstreaming

En español, este término se traduce como “corriente principal” o “seguir la corriente principal”. Se define como la ubicación del niño con dificultades para aprender dentro de las *clases regulares* con o sin adecuaciones especiales. Esto es lo deseable cuando la educación regular es el ambiente menos restrictivo, tomando en cuenta las necesidades de aprendizaje individuales y la conducta del niño (Schloss, 1992). Entonces, *mainstreaming* es la integración temporal, instructiva y social de niños excepcionales con sus pares ‘normales’, basada en procesos de planeación y programación educativa, continua, individualmente determinada, que requiere la clarificación de responsabilidades entre el personal administrativo regular y especial, de instrucción y de apoyo (Kaufman *et al.*, 1975).

Inclusión plena

Aunque se le han dado varias interpretaciones, en gran parte de Estados Unidos se considera que este término implica, por lo menos, los siguientes aspectos:

- Que todos los niños asistan a las mismas escuelas, con los servicios y apoyos necesarios para alcanzar un buen aprendizaje.
- Que las necesidades particulares de cada estudiante se satisfagan en un ambiente integrador (Remus, 1995).

Así, este movimiento coincide en lo esencial con los conceptos de integración educativa que se han expuesto en párrafos anteriores.

A manera de resumen de este capítulo, podemos mencionar que hablar de una nueva conceptualización de las personas que requieren los servicios de educación especial implica un cambio en:

1. La forma de entender 'las deficiencias'.
2. La concepción de la educación especial.
3. Las modalidades educativas que se ofrecen a estos alumnos.
4. La concepción del desarrollo humano.
5. La escuela, que debe plantear de manera distinta sus objetivos, su organización, su metodología, así como la evaluación y promoción de sus alumnos.
6. La forma y los criterios de evaluación de los servicios psicopedagógicos.
7. Los recursos que el sistema educativo actual proporciona.
8. La formación inicial y permanente del profesorado (Echeíta, 1989: 22).

El papel del maestro en el proceso de integración educativa

En relación con la integración educativa, es necesario que el maestro conozca y comprenda:

- a) Que el niño con necesidades educativas especiales está en su

clase no por las reivindicaciones de grupos sociales que demandan igualdad en el trato educativo para todos en la medida de sus posibilidades, ni por acallar sentimientos de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con el de las escuelas segregadoras, para que el niño pueda asimilar modelos de relación más válidos.

- b) Que el alumno integrado no representa más trabajo para el maestro, sino que implica un trabajo distinto.
- c) Que el alumno integrado no perjudica el aprendizaje del alumno sin necesidades educativas especiales y que no aprende menos, sino que aprende de manera distinta, pudiendo beneficiar con ello a los demás alumnos.
- d) Que una de sus funciones es proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan asimilar cultura. De esta forma, el maestro deja de ser exclusivamente un transmisor de la misma (Abeal *et al.*, 1995).

Ahora bien, aunque todo esto es sin duda loable, ideal y lógico, probablemente algunos maestros se sientan angustiados o abrumados por las nuevas responsabilidades que les esperan al participar en experiencias de esta naturaleza. Si ya de por sí la labor docente les parece demasiado exigente, absorbente y pesada, ¿cómo la verán cuando tengan que atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos? Al respecto queremos precisar algunas cuestiones:

1. Es muy posible que cualquier maestro con algunos años de experiencia haya tenido en su clase algún alumno con muchas dificultades para aprender y que haya puesto en práctica ciertas estrategias para ayudarlo. Para estos maestros la presencia de los niños con necesidades educativas especiales no es una novedad.
2. Si bien es cierto que la diversificación de las prácticas es difícil al principio (todo cambio lo es), ya hemos dicho que no significa un aumento del trabajo; lo que se busca es que el maestro esté más preparado para las nuevas demandas y, por qué no decirlo, que al aumentar su efectividad disfrute más su trabajo.

3. El cambio que se espera de los maestros tiene que ir acompañado necesariamente de cambios en las autoridades educativas, en el centro escolar, en su relación con sus compañeros y en su vinculación con los padres de los alumnos.
4. El maestro no debe afrontar la integración solitario y aislado en sus clases. Como ya hemos dicho el ideal es que, más que maestros integradores, haya escuelas integradoras. El maestro debe recibir apoyo de sus compañeros, del director, del personal de educación especial, de las familias y de las autoridades educativas.
5. El maestro deberá reflexionar e integrar a sus esquemas referenciales la noción de currículo y de adecuaciones curriculares, así como una nueva concepción de la función de la evaluación.

Con el fin de reflexionar sobre los conceptos que se han revisado en este capítulo, le proponemos que lea el caso de Tony y realice el ejercicio 2, que aparece a continuación.

El caso de Tony

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común requiere diferentes cambios sociales: en las actitudes personales de padres, maestros, alumnos y compañeros; en la organización y las funciones de la institución escolar. Algunos de estos cambios pueden apreciarse en el siguiente caso.

Tony tiene seis años. Asiste a una escuela pública regular en la que cursa primero de primaria; sus padres siempre aceptaron que tiene limitaciones, pero en cuanto a su inteligencia saben que para su hijo no hay obstáculos.

Tony no lloró al nacer, tuvo hipoxia neonatal (falta de oxígeno al nacer) y una disfunción del reflejo de deglución. La hipoxia puede provocar múltiples problemas; en este caso afectó funciones psicomotoras del niño, que se reflejan en bajo tono muscular, sobre todo en el área orofacial (cara y todas las articulaciones para producir el habla), problemas de equilibrio (inestabilidad en la marcha) y motricidad fina (dificultades para escribir, recortar, manejar objetos pequeños, etcétera). Debido a su problema de deglución, en los dos primeros años recibió alimentos líquidos por medio de sonda, lo que le provocó una seria

desnutrición que poco a poco fue superando. Sus dificultades le producen importantes deficiencias en el ámbito comunicativo, pues aunque comprende bien el lenguaje, su habla no es clara. Además, al tener un problema motor, todas las tareas relacionadas con las habilidades motoras finas le suponen un gran esfuerzo.

Inició su escolaridad a los tres años en una escuela de educación especial para recibir estimulación temprana, en la que permaneció un año. Durante este tiempo logró importantes avances en su motricidad y adquirió mayor independencia. Por sus dificultades motrices y su falta de autosuficiencia, fue inscrito al preescolar especial para la atención de problemas neuromotores. Transcurridos dos años de trabajo, en los que se destaca la participación constante de los padres de Tony, sus avances fueron considerables, por lo que los profesores de esta escuela consideraron que estaba preparado para ingresar a una primaria regular.

Cuando se informó a los padres, sintieron gran temor al pensar que Tony podía ser objeto de burla y rechazo por parte de sus compañeros y maestros. El miedo se fue disipando con el tiempo ante la evidencia de que su hijo estaba más contento que nunca. Un hecho relevante que facilitó la integración inicial de Tony fue la labor informativa y de sensibilización que recibió el personal docente de la primaria por parte de los integrantes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Antes de que Tony ingresara a la escuela, la directora y el equipo de la USAER hablaron con la maestra acerca de Tony y le propusieron que lo aceptara en su grupo. Ella aceptó darle esta oportunidad al niño. Al principio privó la sensación de inseguridad entre el personal, pero al poco tiempo se superó.

La maestra de Tony es una persona muy comprometida con su labor, estudió en la Normal y actualmente es pasante de la licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Trabaja dos turnos y tiene nueve años de experiencia como docente. A lo largo de esta trayectoria atendió a otros niños con necesidades educativas especiales y los ayudó a superar sus problemas de adaptación social y de aprendizaje, mediante la atención individualizada y materiales variados. Quiso prepararse mejor y capacitarse en las áreas de lenguaje y motricidad, para poder ayudar más a Tony y al resto del grupo.

La escuela de Tony está construida en un terreno en pendiente con desniveles, escaleras y zonas de terracería porque faltaron recursos para terminarla. Esto preocupaba mucho a sus padres, pero poco a poco Tony dominó el

terreno y ahora se desplaza con bastante seguridad. Es una escuela grande, tiene más de cuatrocientos alumnos y dos grupos por grado.

Su salón es un espacio austero y, aunque es pequeño para los 33 alumnos del grupo, está bien iluminado y tiene una ventilación adecuada. Los niños trabajan por binas en mesas rectangulares y cada uno tiene su silla, lo que permite moverlas y organizar actividades en equipo. Las paredes están decoradas con trabajos de los niños y con material impreso, lo que convierte al salón en un espacio agradable.

Los compañeros de Tony lo han recibido muy bien, lo quieren y lo ayudan; según la maestra, a veces tiene que pedirles que lo dejen ser más independiente. Sin embargo, ella piensa que el éxito del niño tiene mucho que ver con este apoyo. Continuamente organiza actividades en equipo, para que Tony se integre en el aspecto pedagógico y en el social; el niño es muy inquieto y la profesora cree que se ha desenvuelto adecuadamente en los dos aspectos.

La maestra no tuvo que cambiar su forma de enseñanza; ni siquiera cuando planea objetivos de trabajo tiene que hacer especificaciones para Tony, porque él sigue el ritmo de aprendizaje del grupo. También lo evalúa con los mismos parámetros, considerando el trabajo y la participación diaria, el cumplimiento de tareas, el orden y aseo en la presentación de los trabajos, y el examen. Lo que la maestra sí hace es, por ejemplo, solicitar por anticipado a los padres de Tony que realicen trabajos de recortado y pegado (del libro integrado u otro material) necesarios para alguna actividad posterior, con el fin de que el niño no se vea limitado por sus dificultades específicas. En ocasiones le da más tiempo para finalizar sus ejercicios de escritura, o le simplifica las tareas para no sobrecargarlo con trabajo manual.

Tony sigue recibiendo apoyo profesional de los integrantes de la USAER, aunque no tiene atención alguna en el área motora, lo que sería muy importante para mejorar su postura, el equilibrio, la coordinación y el tono muscular.

La especialista que trabaja con Tony estudió en la Normal de Especialización, en el área de Lenguaje. Tiene siete años de experiencia clínica. Se interesó en trabajar con Tony porque estaba segura de que podía salir adelante. En las sesiones de trabajo le proporciona estimulación física orofacial para aumentar el tono muscular y así trabajar el lenguaje. La especialista aprovecha las sesiones para ayudar al niño en cuestiones de autoestima y de concepto personal. También orienta a su madre y la motiva continuamente para que lo apoye. A pesar de haber recibido muy poca preparación sobre la integración educativa,

ha conseguido algunos textos y ha leído sobre el tema. Sabe que necesita más capacitación, sobre todo para realizar labores de sensibilización, pues cree que hay mucha resistencia por parte del personal de educación regular para aceptar la integración de niños con necesidades educativas especiales. Ella quiere tener la preparación adecuada para realizar una labor de sensibilización de la comunidad escolar.

Desafortunadamente, la especialista no se comunica de manera sistemática con la maestra de Tony, de modo que no comparten el trabajo que ambas realizan con el niño ni llevan una labor conjunta. Por tanto, la especialista no conoce las dificultades que el niño y la maestra enfrentan en el aula y no interviene en las adecuaciones curriculares.

Tony opina que su escuela es muy bonita y dice tener muchos amigos. En las clases se prestan materiales, en el recreo convive con ellos, y es el portero del equipo de fútbol. Quisiera participar más en otras actividades, le gustaría pertenecer a la escolta de la escuela y ser el abanderado, pero el reglamento —según le han dicho— no se lo permite.

Físicamente es un niño frágil y enfermizo, y falta con frecuencia a clases. Sin embargo, la fortaleza de Tony no se mide por su peso o estatura, sino por su ímpetu por la vida, por la lucha por su independencia y por su sed de aprender. Está muy orgulloso de su trabajo en las clases y se siente satisfecho de sus relaciones sociales en la escuela. Dice que se porta regular en clase, sabe que es inquieto, pero también reconoce que termina sus tareas y que cuando no comprende algo acude a la maestra. La clase que más le gusta es matemáticas y le parece divertida. Lo más compleja para él es español, sobre todo la escritura, aunque opina que en realidad ninguna materia es muy difícil. Le gustaría que su maestra le pusiera más ejercicios de escritura para mejorar la letra, pero está de acuerdo con la forma en que ella enseña.

Algunos compañeros de Tony lo consideran su mejor amigo, están muy contentos en su escuela y se sienten felices de que Tony esté en su grupo; le ayudan en clase y en el recreo juegan todos juntos.

Aunque los padres de Tony confían en las posibilidades de su hijo, les fue muy difícil aceptar su problema. Su madre confía en que la cirugía o un tratamiento pueda curarlo. Le mortifica muchísimo la facilidad con que enferma y lo difícil que resulta que suba de peso. A pesar de todo, su madre tiene mucha fortaleza y lucha continuamente por conseguir que su hijo tenga todo lo que cualquier otro niño. A veces se siente muy abatida y quisiera renunciar, pero

al ver el avance de Tony se consuela. Además, cuenta con el apoyo de personas que siempre la han alentado para que siga apoyándolo. Ella sabe que todavía no ha alcanzado las metas que se ha propuesto para la educación y formación de su hijo; en este momento lo que le aqueja es la inseguridad de saber si contará con el apoyo de la futura maestra en el siguiente ciclo escolar. La madre de Tony mantiene buenas relaciones con la maestra y con la directora, y habla constantemente con ambas. También forma parte de la mesa directiva de la escuela, por lo que tiene buena relación con el personal y con los padres de familia.

En cierta ocasión, la maestra propuso a sus alumnos el siguiente juego:

Desarrollar una actividad en matemáticas para ampliar el conocimiento de la base decimal en el sistema de numeración, representando cantidades (no mayores de 100) con fichas o palitos de colores amarillo, azul y rojo equivalentes a la unidad, la decena y la centena, respectivamente.

Se formaron grupos de 4 ó 5 alumnos, y cada grupo compartía un mismo material. Esta actividad ya la conocían los niños porque cuando la maestra indicó el nombre del juego, todos se mostraron contentos. La maestra dijo rápidamente las reglas del juego:

Las fichas amarillas valen uno, cuando junten diez pueden cambiarlas por una azul que vale diez, y cuando junten diez azules las cambian por una roja. El primero que tenga una ficha roja gana. Primero tienen que elegir al cajero; él va a cambiarles las fichas cuando se lo pidan. Levanten la mano los equipos que ya tienen cajero. Tiren el dado con cuidado y estén atentos a su turno.

Aunque los niños ya conocían la actividad, algunos como Tony no sólo se guiaban por las indicaciones de la maestra sino también por sus compañeros.

De vez en cuando la maestra detenía el juego para que los niños contaran cuántos puntos tenían y pudieran saber quién tenía más y quién iba más atrasado. De esta manera, en el equipo había un momento de reflexión y se intercambiaban opiniones.

En los equipos iban apareciendo los ganadores. Posteriormente, la maestra hizo una reflexión con todo el grupo:

Maestra: Vamos a ver cuántas fichas juntó cada quien. Recuerden cuánto valen. ¿Cuánto valen las amarillas?

Niños: Un peso (dicen a coro)

Maestra: ¿Y las azules?

Niños: Diez pesos.

Maestra: Si tengo estas dos monedas (enseña una amarilla y una azul), ¿se puede decir que tengo dos pesos?

Niño: No porque una es amarilla y otra azul.

Maestra: Empezando por ahí. Ésta vale diez y con ésta son once. Ésta (azul) es igual a diez amarillas, voy a cambiarla. Ahora son una, dos, tres... diez, y once.

Ahora van a contar cuántas tienen. Patricia, ¿cuántos pesos tienes?

Patricia: 50

Maestra: ¿Por qué?

Patricia: Porque tengo cinco veces diez.

Maestra: Muy bien, un aplauso porque lo dijo muy bien.

Maestra: Dinos, Tony, ¿cuánto tienes?

Tony: 62.

Maestra: ¿por qué?

Tony: Porque son azules y dos amarillas.

Maestra: ¿Cuántas azules tienes?

Tony: Seis.

Maestra: Y eso, cuánto vale?

(Tony empieza a contar lentamente, algunos compañeros lo ayudan)

Tony: 60.

Maestra: ...más las dos amarillas son 61 y 62. Muy bien Tony. Tony lo hizo muy bien. Un aplauso para Tony.

La maestra siguió preguntando y felicitando a los niños. Cuando alguien no contestaba correctamente, pedía a sus compañeros que le explicaran por qué no estaba bien. Luego les dijo que sacaran los cuadernos de matemáticas y que dibujaran las fichas que habían obtenido sus compañeros y que escribieran la cantidad con números.

A partir de este momento, la maestra iba diciendo que realizaran diversos ejercicios según el nivel de cada niño. Algunos se limitarían al ejercicio anterior; a otros les pedía que hicieran comparaciones entre los integrantes del equipo y que los ordenaran de mayor a menor. Otros niños tenían que decir las diferencias entre un jugador y otro. A los de un equipo les pidió que sumaran la cantidad que había en toda la mesa. Constantemente pedía a los niños explicaciones de los procedimientos seguidos en la resolución de los problemas. Al finalizar la tarea, la maestra hizo una valoración individual de la misma, escribiendo algunas notas en el cuaderno de los niños.

EJERCICIO 2

Actividad: El caso de Tony

Objetivo: Identificar los apoyos que pueden precisar algunos niños con necesidades educativas especiales.

Procedimiento:

Lea nuevamente el caso de Tony.

1. A partir de la lectura que realizó de “El caso de Tony” analice los cambios que fueron necesarios para que este alumno se integrara (en la maestra, los padres y los compañeros de Tony). Escríbalos en la tabla que aparece a continuación.
2. Analice qué cambios hacen falta para que se garantice la integración de Tony. Escríbalos en la misma tabla.
3. Reflexione con respecto a la siguientes cuestiones: *a)* ¿qué cambios se necesitan en su escuela y en su aula para que alumnos como Tony puedan integrarse?; *b)* analice nuevamente el caso de Paco. ¿Presenta este alumno necesidades educativas especiales?, ¿las presenta Tony?, ¿por qué?
4. Comparta con sus compañeros y con el director de la escuela los resultados del ejercicio y sus respuestas al punto anterior.

Puntos para la reflexión:

- a) ¿Le parece necesario efectuar algunos cambios en su propia actitud y en su forma de trabajar para poder atender a alumnos como Tony? ¿Cuáles son?
- b) ¿Vale la pena intentar estos cambios? ¿Por qué?

Análisis del caso de Tony

CAMBIOS QUE PERMITIERON LA INTEGRACIÓN DE TONY	CAMBIOS QUE HARÍAN FALTA PARA GARANTIZAR LA INTEGRACIÓN DE TONY
En los profesores	
En los padres y las madres	
En los alumnos y las alumnas	
En las autoridades educativas	
Otros	

3. Detección de niños con necesidades educativas especiales

Consideraciones previas

Antes de proporcionar algunas sugerencias para la detección de los niños con necesidades educativas especiales, queremos plantear algunas situaciones sobre las que consideramos necesario reflexionar como las siguientes:

- a) La identificación de las necesidades educativas especiales no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o maestro del grupo. Ciertamente, el profesor está en una posición privilegiada para observar a los niños, pero la detección de las necesidades y la delimitación de los apoyos pertinentes es una responsabilidad del personal de educación especial e implica necesariamente un trabajo conjunto con los maestros y los padres.
- b) Es de la mayor importancia que la detección de los problemas y los apoyos necesarios no se conviertan en etiquetas a partir de las cuales deba concebirse a los alumnos; ya la historia y la situación actual nos muestran las consecuencias negativas que esto puede tener sobre el destino de los niños.
- c) El diagnóstico debe enfatizar las acciones que podemos realizar para ayudar al alumno, y no debe servir solamente para ponerle un nombre a sus problemas ni para determinar la etiología (origen) de los mismos. Debe, asimismo, subrayar las capacidades del niño, sin perder de vista sus limitaciones. Es cierto que en el ámbito médico el diagnóstico y la etiología definen el

tratamiento que debe ofrecerse al paciente, pero para fines educativos —en donde el alumno no es un paciente— no nos indican cómo debemos tratarlo. Por ejemplo, si un niño es diagnosticado como “autista” ¿qué procede en nuestro trabajo como maestros?, ¿qué acciones concretas podemos desarrollar con él en el aula?

- d) Ciertamente, a otros profesionales les puede resultar muy útil el diagnóstico realizado bajo los supuestos del modelo médico. A los audiólogos, por ejemplo, saber que los problemas auditivos de un niño se ubican en el oído medio o interno puede representar una enorme diferencia, pues se podrá prescribir una intervención quirúrgica o el uso de un auxiliar auditivo. Saber si la sordera fue provocada por un trauma acústico o por factores genéticos también puede hacer una gran diferencia. En el primer caso, hay posibilidades de que el niño recupere la audición, así sea parcialmente; en el segundo, el pronóstico estará mucho más comprometido, ya que influyen otras circunstancias. Esta información es importante para que el maestro comprenda mejor la situación del niño, pero no para cuestiones estrictamente relacionadas con su trabajo pedagógico.
- e) Los profesores deben tener muy claro que una discapacidad no es una condición que solamente está en el niño, sino que el ambiente juega su parte (con mucha frecuencia la más importante). Si el chico tiene problemas para oír, por ejemplo, unos buenos auxiliares auditivos, un ambiente áulico no agresivo desde el punto de vista sonoro (cortinas gruesas que amortigüen el ruido, tapetes o alfombra, un clima de trabajo sin gritos), y la puesta en marcha de algunas estrategias por parte del profesor (dirigirse al grupo de tal forma que siempre esté cerca y de frente al niño con este problema, apoyar sus explicaciones con recursos visuales, permitir y fomentar que lea las notas de su compañero de banca), disminuirán las limitaciones de tal manera que incluso pasen desapercibidas.
- f) Todo diagnóstico tiene un grado de confiabilidad limitado. Ante algún padecimiento físico, a muchos de nosotros nos ha pasado que un médico diagnostica una hernia mientras otro

dice que se trata de apendicitis. Es cierto que hay discapacidades que son muy evidentes, como la ceguera, pero en otras se debe tener un cuidado extremo, pues no es difícil equivocarse (por ejemplo, es posible que un especialista piense que un niño tiene rasgos autistas, mientras otro puede hablar de discapacidad intelectual). También puede ser que el diagnóstico sea confuso. En todo caso —dado que lo que más interesa es definir cómo ayudar al niño— es indispensable plantearse preguntas para profundizar en el conocimiento de la situación del niño. Por ejemplo, si tenemos un niño sordo podemos preguntarnos ¿de qué tipo y grado es la pérdida?, ¿a qué edad se detectó su problema?, ¿a qué edad se inició la atención?, ¿qué tipo de tratamiento recibió y dónde? En caso de utilizar auxiliares auditivos, ¿de qué tipo son?, ¿cómo es el molde?, ¿los usa regularmente?, ¿siempre trae la pila en buen estado?

- g) Aun cuando en ocasiones parezca que los apoyos requeridos por el alumno rebasan las posibilidades de atención del maestro, es necesario ofrecer algún tipo de ayuda mientras se determinan o consiguen los apoyos específicos pertinentes. Por ejemplo:

Sebastián es un chico de nueve años que acude de manera irregular a la escuela, pues se enferma con frecuencia. Se le nota triste, apático, pálido, ojeroso, desmotivado. Tarda más que el resto del grupo en hacer algunos trabajos. Constantemente deja de prestar atención a lo que dice su profesor, dando la impresión de que se desconecta de este mundo para refugiarse en uno de fantasía. Durante los recreos se aísla, si acaso se sienta en cualquier lado a platicar distraídamente con algún niño que se le acerque. Su profesor notó que, a pesar de que lleva comida, apenas si la prueba, prefiriendo los líquidos al alimento sólido. En alguna ocasión una niña le quitó un lapicero muy bonito, envidia de otros chicos, y a Sebastián pareció no importarle; no hizo esfuerzos serios por recuperarlo. Los datos anteriores sugieren que Sebastián probablemente pasa por una etapa depresiva. ¿Qué la ocasiona? El maestro intentó acercarse, pero el niño se negó a contestar sus preguntas. ¿Qué puede hacer el profesor?

Podría, por ejemplo, llamar a alguno de los hermanos del niño (que asisten a la misma escuela), para intentar saber qué pasa con Sebastián. Debería llamar

a la madre y al padre, para que le informen lo que sucede y externarles su preocupación. Podría solicitar el apoyo del personal de educación especial, en caso de que sea posible. Debería exigir a los padres que llevaran al chico al DIF (Desarrollo Integral de la Familia) o a alguna otra institución de salud. Podría enviar a Sebastián con un psicólogo o médico amigo para que lo vean. Sin embargo, todo lo anterior probablemente tome mucho tiempo. ¿Y mientras? ¿Qué pasa con el aprendizaje del niño? Es aquí donde el maestro tiene que echar mano de todos sus recursos para ayudar a Sebastián. Obviamente, el maestro no puede “curar” al niño de su probable depresión. Pero sí hay muchas acciones que puede emprender:

La primera, y tal vez la más importante, es mostrar su preocupación, interés y afecto hacia el niño, involucrándolo en actividades sencillas como borrar el pizarrón o llevar un recado al director, solicitándole ejercicios sencillos que resuelva sin mayor problema y alabándolo por sus esfuerzos, o jugando con él y con otros niños durante el recreo. En otras palabras, puede proporcionarle un ambiente en el que Sebastián se sienta seguro, protegido, estimulado e, inclusive, exigido de acuerdo con sus capacidades. Si el ambiente hogareño en que vive Sebastián es muy violento o peligroso, el maestro puede construirle un ambiente seguro, cálido, grato, de aceptación en la escuela y en su grupo (no está de más decir que un ambiente de este tipo beneficiará a todos sus alumnos).

¿Qué pasaría con Sebastián si, en vez de hacer todo lo anterior, el maestro califica sus trabajos con un número inferior al seis, con tinta roja y lo regaña acremente por su mal desempeño? ¿Qué pasaría si, frente a sus compañeros lo llama flojo, descuidado, inútil?

h) A los niños se les involucra en la evaluación psicopedagógica por distintas razones: en ocasiones los padres toman la iniciativa y solicitan al personal de educación especial que la realicen; otras, el personal de educación especial visita los salones para observar a los alumnos y detecta quiénes pueden requerir este tipo de evaluación. Pero lo más frecuente es que los maestros y las maestras soliciten este servicio, aunque algunas veces se sienten inseguros respecto a qué alumnos valorar. En este sentido, es importante tener presente que la evaluación psicopedagógica es un procedimiento costoso —ya que son varias las personas que deben participar y puede tomar mucho tiempo—

por lo que es necesario ser muy cuidadosos en la selección de los alumnos que deben ser evaluados. Es frecuente escuchar a maestros decir: “en mi grupo, por lo menos la mitad de mis alumnos tienen necesidades educativas especiales”, pero esto no es posible; si se considera la definición que se ha proporcionado con respecto a quiénes son los niños con estas necesidades, se verá que sólo excepcionalmente habrá más de uno o dos alumnos por grupo que estén en esa situación.

Identificación inicial de niños con necesidades educativas especiales

Procedimiento inicial

El proceso de detección de los niños que pueden presentar necesidades educativas especiales consiste, básicamente, en tres etapas:

1. *Realización de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.* Mediante pruebas iniciales, el maestro conoce el grado de conocimientos de los alumnos de su grupo al principio del ciclo escolar. Esta evaluación formal es complementada por las observaciones informales que realizan los profesores, de manera que no solamente se considera el grado de conocimientos de los alumnos, sino las formas en que se socializan, sus estilos y ritmos de aprendizaje, sus intereses y preferencias, etcétera. Con esta base se realizan ajustes generales a la programación, para adaptarla a las necesidades observadas.
2. *Evaluación más profunda de algunos niños.* Aún con los ajustes generales a la programación, algunos alumnos mostrarán dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de grupo. El maestro los observa de manera más cercana y hace ajustes a su metodología, de tal forma que involucra a estos niños en actividades que les permitan disminuir la brecha que hay entre ellos y el resto del grupo.
3. *Solicitud de evaluación psicopedagógica.* A pesar de las acciones realizadas, algunos alumnos seguirán mostrando dificultades para aprender al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que

será preciso realizar una evaluación más profunda. Lo que procede entonces es solicitar que el personal de educación especial organice la realización de la evaluación psicopedagógica, pues el profesor o profesora ha hecho lo que estaba a su alcance para ayudar a estos niños con dificultades.

Para saber quiénes son los alumnos que probablemente presentan necesidades educativas especiales, le sugerimos realice los ejercicios que se presentan a continuación. El primero lo llevará a una reflexión más profunda sobre el concepto de necesidades educativas especiales; el segundo le permitirá identificar a los alumnos de su grupo que probablemente las presentan.

EJERCICIO 3

Actividad: Alumnos con necesidades educativas especiales.⁸

Objetivo: Identificar a los niños que probablemente presentan necesidades educativas especiales.

Procedimiento:

1. Consulte nuevamente el apartado “De la discapacidad hasta las necesidades educativas especiales del capítulo 2” (pág. 45).
2. Individualmente responda las preguntas del cuestionario Alumnos con necesidades educativas especiales, que se presenta a continuación.
3. En lo posible, comparta los resultados del ejercicio con sus compañeros y con el director de la escuela.

Puntos para la reflexión:

- a) Realmente, ¿qué son las necesidades educativas especiales?
- b) ¿Qué diferencias encuentra entre los conceptos de discapacidad y de necesidades educativas especiales?

⁸ Actividad desarrollada a partir del material “Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria”. MEC, Madrid, 1989.

Alumnos con necesidades educativas especiales

Cuestionario

1. En su opinión: ¿quiénes son los alumnos que presentan necesidades educativas especiales? _____

2. Piense en algún alumno que conozca bien, del que sepa claramente que tiene problemas para seguir normalmente el ritmo de aprendizaje de la mayoría de sus compañeros, y describa brevemente los problemas más importantes que observa en él:

3. ¿Qué se puede hacer para resolver los problemas de ese niño?

4. Piense nuevamente en el mismo alumno. Con la descripción que ha hecho de los problemas que presenta y de lo que se puede hacer para resolverlos, intente clasificarlos en una de las tres categorías siguientes:

PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN DEPENDE FUNDAMENTALMENTE DEL MAESTRO	PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN DEPENDE DEL MAESTRO DE GRUPO CON APOYO DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL	PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN NO ESTÁ EN MANOS DEL DOCENTE NI DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Consideraciones sobre el ejercicio

Si solamente llenó la primera columna (“Problemas cuya solución depende fundamentalmente del maestro”), el alumno en cuestión no presenta necesidades educativas especiales. Esto no quiere decir que esté libre de dificultades, pero no requiere apoyos distintos a los que habitualmente se encuentran en la escuela y el aula regular.

Si también llenó la segunda columna (“Problemas cuya solución depende del maestro de grupo con apoyo del personal de educación especial”), es probable que sí se trate de un alumno con necesidades educativas especiales. Sin embargo, se tendrían que aclarar algunas cuestiones:

- a) Probablemente le resulte difícil definir cuándo es necesario el apoyo del personal de educación especial, por desconocer los alcances y limitaciones que la actividad de estos profesionales puede tener en las escuelas. En este caso, es conveniente que se acerque a alguno de los integrantes de la USAER que atiende a su escuela y le solicite esta información.
- b) El hecho de necesitar la intervención de un especialista no significa que el profesor deje de lado su responsabilidad sobre este chico. Es muy probable que el especialista precise las necesidades educativas especiales del alumno, pero muy frecuentemente su intervención será solamente orientadora, sugiriendo a los padres formas de ayudar a su hijo y al profesor estrategias para el trabajo en el aula o para realizar adecuaciones curriculares. Sólo en casos muy particulares trabajará con los alumnos en lo que se conoce como “aula de apoyo”.
- c) La participación activa de los padres de familia es fundamental. No son raros los casos en los que el simple hecho de que ellos estén conscientes de que su hijo presenta alguna necesidad especial, propicia un avance considerable en su resolución.
- d) Cuando no hay personal de educación especial en las escuelas, es mucho lo que puede hacerse cuando los compañeros docentes apoyan al profesor del alumno con dificultades.

Si también llenó la tercera columna (“Problemas cuya solución no está en manos del docente ni del personal de educación especial”), lo más probable es que el alumno sí presente necesidades educativas especiales, pero que tanto el personal de educación regular como el de especial juzguen conveniente remitir al niño a alguna institución para que reciba una atención complementaria, o derivarlo a otra institución para su educación. Por ejemplo, si el alumno presenta epilepsia, necesitará consultar al neuropediatra para que éste le prescriba medicamentos que permitan el control de su problema, pero el niño seguirá asistiendo a la escuela regular. Si se trata de un autismo muy severo, que se manifiesta en una conducta incontrolablemente agresiva, probablemente se tenga que canalizar al alumno a alguna institución. Por su trascendencia, esta última decisión deben tomarla los padres, con la orientación y apoyo de los docentes regulares y del personal de educación especial.

¿Cómo detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales?

La detección de los alumnos con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente del maestro regular, por lo que no implica que se convierta en un experto en educación especial. Lo que sí es indispensable es que el profesor se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos, de manera que detecte problemas en ellos y destaque sus habilidades:

- a) Detectar problemas. Es evidente que los profesores son los indicados para detectar si alguno o algunos niños aprenden con un ritmo marcadamente diferente al del resto del grupo. Más aún, sus posibilidades de relación con ellos les permiten identificar, hasta cierto punto, cuando alguno parece tener problemas físicos y/o emocionales. Saber que un niño tiene problemas representa una parte de la situación; la otra es definir cuándo, quién y cómo ayudarlo. Insistimos en que, independientemente de que el alumno necesite apoyo especializado, generalmente no deja de ser responsabi-

dad del profesor. Es mucho lo que el maestro puede hacer, aun en los casos en que el problema se ubique fuera de su campo principal de acción. Si un niño es excesivamente agresivo, por poner un ejemplo, el maestro no puede esperar a que reciba un tratamiento psicológico o farmacológico que le ayude a superar el problema; algo debe hacer para proteger al resto del grupo y al mismo niño, y para acercarlo a los propósitos establecidos en los planes y programas. Este algo puede consistir en acercar al alumno a su escritorio o sentarlo con niños más grandes, hablar con los padres, poner en marcha un programa de modificación de su conducta, etcétera.

- b) Destacar las habilidades. El maestro debe tener claro que, desde el punto de vista educativo, en todo lo que haga debe considerar las capacidades de los niños, otorgando una importancia secundaria a las carencias. Destacar las habilidades permite diseñar estrategias para capitalizarlas, en vez de utilizar las deficiencias como excusas para justificar lo que no se hace. Más adelante proporcionaremos algunas sugerencias para realizar una evaluación más profunda de los niños que probablemente presentan necesidades educativas especiales, especificando el papel que juega el maestro de grupo. En principio, podemos señalar que es el maestro regular quien indica a cuáles niños es importante evaluar. La siguiente actividad puede ser útil en este sentido:

EJERCICIO 4

Actividad: Detección de los niños que probablemente presentan necesidades educativas especiales.

Objetivo: Definir cuáles niños requieren de una observación más particularizada (evaluación psicopedagógica) para determinar si presentan necesidades educativas especiales.

Procedimiento:

1. Tal como vayan apareciendo en su mente, escriba en una hoja, numerándolos, los nombres de tres niños de su grupo (no utilice el orden alfabético ni de aparición en alguna lista).
2. Posteriormente escriba, en el orden en que vaya recordándolos, los nombres de todos los alumnos de su grupo, numerándolos después de los anteriores. Si al terminar se da cuenta que le faltan niños, consulte su lista para identificarlos y escríbalos.
3. Concéntrese en los tres primeros niños que escribió en su lista. ¿Por qué los eligió? Escriba su respuesta junto al nombre de cada niño.
4. Concéntrese ahora en los últimos tres niños que anotó. Trate de dar alguna respuesta al hecho de anotarlos al final. Escriba su respuesta junto al nombre de cada niño.
5. Es muy probable que entre los tres niños que evocó en primer lugar, así como entre los tres que anotó al último haya niños que requieran de una observación más particular, debido a que presentan ciertos problemas. Ponga una marca especial a los nombres de esos niños.
6. Si tiene dudas, revise brevemente los nombres de todos sus alumnos, uno a uno, para identificar si alguno de ellos faltó en su lista de niños a observar con más detenimiento.
7. Complete el siguiente cuadro para cada uno de los niños que considere que tienen algún problema.

PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN DEPENDE FUNDAMENTALMENTE DEL MAESTRO	PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN DEPENDE DEL MAESTRO DE GRUPO CON APOYO DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL	PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN NO ESTÁ EN MANOS DEL DOCENTE NI DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Consideraciones sobre el ejercicio

Es conveniente comentar las respuestas del ejercicio anterior con los colegas, el director o el personal de educación especial, ya que los distintos puntos de vista enriquecerán los resultados. Además, muchas cabezas encuentran más opciones que una sola. Por ejemplo, si en el tercer casillero anotó que Maricela es una niña que constantemente llega con moretones, que a ratos parece refugiarse en sus fantasías, que en ocasiones es muy violenta con sus compañeros, lo más probable es que usted, el personal de apoyo, el director o alguno de sus compañeros realicen gestiones para que la atiendan en algún servicio del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), o bien que hablen con sus padres para que ellos la lleven a consulta en alguna otra institución de su localidad.

Como resultado del ejercicio ahora tiene usted una lista de no más de seis alumnos a quienes le sugerimos observar con mucho cuidado. Las respuestas registradas en el segundo casillero implican la participación de los especialistas; si en la zona en que se ubica la escuela no se cuenta con ellos, usted podría consultarlos en otros lugares. Habitualmente el personal de educación especial muestra buena disposición y deseos de ayudar, aún cuando los requerimientos que reciba sean ajenos a su trabajo institucional.

Por definición, todos los problemas anotados en el tercer casillero requieren de la atención de personal o servicios distintos a la escuela. Conviene que, junto con el personal de educación especial, se elabore una lista de los servicios que se prestan en la comunidad en que se ubica la escuela o en las más cercanas a ella (ya sea del DIF, el Sistema de Salud, hospitales, instituciones privadas o profesionales que realizan práctica privada). En caso de que en su comunidad o cerca de ella no haya servicios públicos para atender a los niños y sólo se encuentre alguno de carácter privado, no se desanime; es frecuente que estas instituciones o profesionales sean sensibles a la problemática de la comunidad. Una solicitud de servicios enviada por la escuela puede representar una buena posibilidad para que a sus alumnos les hagan descuentos sustanciales o incluso de que los atiendan sin costo. Cuando esto último sucede, es recomendable

informar a quien proporcionó el servicio sobre los progresos de los niños. Una carta de agradecimiento a nombre de la escuela siempre es bienvenida y contribuye a mantener una buena relación.

Ahora bien, las sugerencias que proporcionaremos en relación con la evaluación psicopedagógica deben tomarse estrictamente como tales: son orientaciones para identificar si un niño o niña tiene necesidades educativas especiales, para perfilar de qué tipo y para determinar los apoyos que requiere. Como podrá apreciarse, estas sugerencias en principio fueron pensadas para los especialistas, pero estamos convencidos de que también pueden ser de utilidad para los profesores de educación regular y para el personal de educación especial en general, por las siguientes razones:

- a) Para los profesores de las escuelas que cuentan con el apoyo de educación especial, porque así sabrán cómo participar y qué resultados pueden esperar.
- b) A los profesores de escuelas que no cuentan con el apoyo de educación especial, les permite conocer la forma en que se realiza una evaluación psicopedagógica. Así, estarán en condiciones de valorar cuáles mecanismos pueden aplicar para identificar el tipo de apoyos que precisan algunos de sus estudiantes.
- c) Para el personal de educación especial porque el enfoque de esta evaluación, en el contexto de la integración educativa, es muy distinto del tradicional.

La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con necesidades educativas especiales

Generalidades

La evaluación psicopedagógica constituye un procedimiento ampliamente utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños. Habitualmente la realiza uno o varios especialistas y puede ser de gran ayuda para aquellas personas que, de una u otra forma, están en estrecha relación con el niño evalua-

do. Sin embargo, hasta ahora la práctica común ha sido que dicha evaluación se realice de acuerdo con el siguiente procedimiento general:

- 1) Se lleva a cabo en el gabinete del especialista, lo que implica sacar al niño de su contexto natural.
- 2) Se le aplica al alumno una batería de pruebas predeterminadas, muchas veces diseñadas para niños de otras culturas y que, incluso, ni siquiera han sido normalizadas y/o estandarizadas.
- 3) Se proporcionan resultados basados en un análisis cuantitativo y con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, únicamente los especialistas comprenden.
- 4) Por lo anterior, es frecuente que los resultados de esta evaluación solamente sean útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrezca información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado.

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe concebirse como un proceso que aporte información útil principalmente para los profesores de educación regular, quienes podrán así orientar sus acciones para satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos. En el marco de la atención a los niños con necesidades educativas especiales no se puede prescindir de una evaluación psicopedagógica cuya finalidad sea la de ofrecer elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa, ya que con esa base se determinan las adecuaciones curriculares pertinentes. En este sentido, hay dos preguntas que guían el procedimiento de evaluación:

- ¿Para qué me sirve el dato o la información que estoy obteniendo?
- ¿Qué acciones concretas se pueden poner en marcha a partir de esta información?

Además, quienes realicen la evaluación psicopedagógica deberán:

- Orientar la evaluación con una perspectiva más pedagógica y no exclusivamente clínica, lo cual requiere de un trabajo estrecho entre el especialista, el maestro regular y los padres de familia; en conjunto, estas figuras estarán en posibilidad de integrar la información suficiente sobre el proceso de desarrollo por el que atraviesa el niño, sobre sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, sus actitudes, sus intereses, su conducta, etcétera.
- Partir del principio de que para profundizar en el conocimiento del niño deberán privilegiar la observación directa de su desempeño cotidiano en el aula y de otras actividades llevadas a cabo fuera de ella. De esta manera se enfatiza el carácter educativo del proceso de evaluación.
- Considerar que los puntos anteriores no implican la eliminación de los instrumentos psicométricos. Estos instrumentos pueden aportar información útil, siempre y cuando se seleccionen cuidadosamente y se realice una interpretación cualitativa de los resultados cuantitativos, en un sentido que destaque abiertamente las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en el que puede realizar una tarea por sí mismo y lo que solamente puede hacer con ayuda de otra persona. De esta manera, el maestro regular podrá planear y desarrollar un programa de trabajo, brindando al alumno mejores y más variadas oportunidades para acceder al aprendizaje académico y social que pretende la escuela.
- Tomar en cuenta que el reporte de los resultados de la evaluación será leído y comentado —dentro de los límites de confidencialidad que impone una evaluación de este tipo— no sólo por el personal de apoyo, sino también por el maestro regular y por los padres de familia. Por esta razón, es necesario que el especialista cuide no sólo el tipo de información que va a comunicar sino también la manera en que lo hace, es decir, deberá procurar que el lenguaje empleado sea claro y preciso, de tal

forma que cualquier persona pueda entender la explicación que se ofrezca sobre la situación del niño y las pautas de trabajo pedagógico a seguir.

Por consiguiente, una buena comunicación entre los especialistas, el maestro de grupo y los padres es imprescindible para tener éxito con el programa de trabajo que se proponga.

Características de la evaluación psicopedagógica y su organización

A continuación se señalan algunas características que a nuestro parecer deben distinguir a una evaluación psicopedagógica. No se pretende proporcionar un formato al que deban sujetarse los especialistas, sino identificar los principales elementos que permitan realizar un proceso evaluativo lo más completo posible, la integración y organización de la información, y la comunicación de los resultados.

1. Datos personales

La información que interesa para este apartado está relacionada con los datos generales del niño evaluado y de sus padres. Los datos que se requieren del niño son su nombre, edad en años y meses, fecha de nacimiento, tipo de escuela a la que asiste y nivel y grado que cursa. En relación con los padres, conviene conocer su domicilio, nombre, edad, escolaridad y ocupación.

Estos datos permiten identificar al niño, comparar su edad cronológica con su escolaridad, así como conocer la preparación de sus padres, de la cual a veces depende el tipo de estimulación que ha recibido el alumno.

Es importante incluir en este apartado la fecha que comprende la evaluación y el nombre de las personas que participaron en su realización.

2. Motivo de la evaluación

Es importante destacar aquí la razón por la que se determinó evaluar al niño o la niña, así como la persona o institución que solicitó este ser-

vicio. Es importante hacer un esfuerzo especial para definir el motivo por el cual se solicitó la evaluación, pues en ocasiones se dan razones muy vagas. Por ejemplo, puede solicitarse la evaluación porque el alumno presenta “problemas de conducta”, categoría que incluye infinidad de situaciones. Al mencionar el motivo de la evaluación también podrían comentarse las acciones que se han realizado para ayudar al niño o la niña en cuestión, es decir, lo que el maestro —con o sin el apoyo del personal de educación especial— realizó en cuanto a observaciones o ajustes en su práctica cotidiana.

La información obtenida permitirá identificar el tipo de instrumentos que sería más conveniente aplicar, así como qué información se desconoce y, por tanto, debe indagarse.

3. Apariencia física

Es necesario registrar los rasgos físicos del niño y, en su caso, destacar alguna seña muy particular (estatura, peso, color y textura de la piel, postura y locomoción, etcétera). Estas características suelen ser indicadores importantes sobre el tipo de alimentación que recibe, el cuidado que se tiene de su persona, la atención que recibe de sus padres, entre otros, y permiten tener una imagen global de la persona de quien se habla. Estos datos deberán presentarse de manera muy general, a menos que el motivo de la evaluación indique que es necesario profundizar.

Conviene en este momento hacer una advertencia: con frecuencia estos datos son malinterpretados, generando prejuicios. No resulta extraño que se piense que un niño enfrenta dificultades serias simplemente por el hecho de pertenecer a una familia económica y socialmente desfavorecida.⁹ Debe quedar claro que las condiciones de pobreza coadyuvan, pero por sí mismas no determinan la aparición de necesidades educativas especiales.

⁹ Esta situación ha sido objeto de estudios a escala internacional. Jane Mercer, por ejemplo, describió en la década de los setenta que en los Estados Unidos de América las escuelas especiales estaban constituidas, fundamentalmente, por niños hispanos y negros, con muy pocos niños anglosajones.

4. Conducta durante la evaluación

Se recomienda registrar, también de manera general, las condiciones en las que se llevó a cabo la evaluación, sobre todo si no fueron las más apropiadas y se piensa que pudieron interferir con los resultados obtenidos por el niño.

Lo que interesa reportar en este rubro es la actitud, el comportamiento, el interés y la cooperación que mostró el alumno ante las tareas asignadas y la relación que se estableció entre éste y el examinador. Se sugiere señalar también el compromiso mostrado por los padres y el mismo niño en la asistencia y puntualidad a cada una de las sesiones de evaluación.

Es igualmente importante señalar los cambios observados en el comportamiento, la actitud y el rendimiento de los alumnos, entre otros aspectos, en los distintos contextos donde se llevó a cabo la valoración.

5. Antecedentes del desarrollo

Antes de mencionar cuáles son los aspectos que deben considerarse en este rubro, es conveniente señalar que aunque no aportan información que apoye directamente la determinación de las necesidades educativas especiales —y, por tanto, la toma de decisiones curriculares— son datos importantes para tener una idea completa de las características del alumno, lo cual permite atenderlo de una mejor manera. En este sentido y al igual que en otros apartados, a menos que el motivo de la evaluación nos indique que el conocimiento de ciertos antecedentes de desarrollo es de suma importancia, deberá presentarse de manera muy general. Los aspectos que pueden revisarse son los siguientes:

- a) Embarazo. Las condiciones bajo las cuales se desarrolló el embarazo (deseado, planeado o lo contrario, estado físico y emocional de la madre, abortos, condiciones económicas, etcétera), duración, lugar donde fue atendido el parto y características del mismo.

- b) Desarrollo motor. Desarrollo psicomotor (edades en las que sostuvo la cabeza, se sentó, gateó, caminó), el control de esfínteres durante el día y la noche, edad en la que logró bañarse, vestirse y comer sin ayuda, etcétera.
- c) Desarrollo del lenguaje. Información referente al desarrollo de su competencia comunicativa: respuesta verbal ante sonidos ambientales y voces, aparición de sus primeras palabras (edad y ejemplos), empleo de pares de palabras y frases (edad y ejemplos) y su nivel de desarrollo actual.
- d) Familia. Las características de su ambiente familiar y socio-cultural: nombre y edad de las personas que integran la familia, señalando el lugar que ocupa el niño evaluado (esto se puede reportar de manera gráfica en el *familiograma*); actividades más frecuentes y tiempo que conviven juntos; tipo de relación que establece con la familia y con las personas que no pertenecen a ella (amigos, otros familiares, extraños); actividades de su preferencia, motivos de sus alegrías y disgustos, etcétera. Este panorama general sobre lo más relevante del contexto en el que se desenvuelve el niño permite conocer el tipo de estimulación que ha recibido, así como su interés y respuesta ante los eventos que se le presentan.
- e) Antecedentes heredo-familiares. Referidos a algún problema de visión o de audición, por ejemplo, que puede haberse transmitido al niño.
- f) Historia médica. Estado de salud que ha tenido hasta la fecha el niño; en su caso, especificar los problemas que ha padecido, el tipo de estudios que se le han realizado, el tratamiento recibido y los resultados alcanzados. No sólo interesan los problemas médicos de tipo general, sino también de cualquiera otra índole por los que se haya tenido que recurrir a algún especialista, ya sea psicólogo, terapeuta, neurólogo u otro.
- g) Historia escolar. Se considera la edad en la que inició su vida escolar, los años que ha cursado hasta la actualidad, el tipo de escuela a la que ha asistido (educación especial o regular, privada o pública), sus dificultades (reprobación, por ejemplo) y logros, el tipo de relación que establece con sus maestros y com-

pañeros, el interés que muestra hacia la escuela y hacia las actividades que realiza en ésta. Para tener datos más precisos al respecto, se recomienda entrevistar no sólo a los padres del niño sino, en lo posible, a los maestros que lo conocen y, por supuesto, al propio alumno.

Insistimos en lo siguiente: cuando se solicite una información relacionada con los antecedentes del niño es porque se tiene interés en integrarla para comprenderlo más ampliamente. No tiene caso solicitar información simplemente por llenar un formato. Por ejemplo, no tiene sentido investigar si la madre tuvo abortos terapéuticos, espontáneos o provocados (pues evidentemente es una información muy delicada) cuando el niño al que se está valorando no presenta ningún problema médico que justifique dicha indagación o cuando ni siquiera se sepa qué hacer con esta información. A manera de recomendación, enseguida se presenta un cuadro en el que se sugiere al responsable de indagar la información y de quién puede obtenerla:

INFORMACIÓN	RESPONSABLE DE OBTENER LA INFORMACIÓN	FUENTE PARA OBTENER LA INFORMACIÓN
1. Datos generales	Encargado de la evaluación	Entrevista a padres de familia
2. Motivo de consulta	Encargado de la evaluación	Entrevista a padres de familia Entrevista al maestro de grupo Entrevista al alumno
3. Apariencia física	Encargado de la evaluación	Entrevista a padres de familia Observación directa del alumno
4. Conducta durante la evaluación	Encargado de la evaluación	Impresión de la persona encargada de la evaluación
5. Antecedentes del desarrollo	Encargado de la evaluación	Entrevista a padres de familia Entrevista al maestro de grupo Entrevista al personal de educación especial vinculado con el alumno Observación directa del alumno

6. *Situación actual*

Con la información anterior tenemos una visión bastante completa de quién es el alumno al que estamos evaluando. Conocemos las principales características relacionadas con su desarrollo, su familia, el contexto social en el que se desenvuelve, su historia escolar —tanto en el ámbito regular como en el especial— y, sobre todo, sabemos cuál es el motivo por el que se realiza una evaluación más profunda.

Pero esto sólo es el primer paso; hasta aquí no estamos aún en condiciones de determinar cuáles son las necesidades educativas especiales del alumno, y mucho menos de tomar decisiones curriculares. Recordemos que para determinar las necesidades educativas especiales de los niños es necesario tomar en cuenta el contexto educativo en el que se encuentran. Por ello se sugiere evaluar también los siguientes aspectos (CNREE/MEC, 1992):

- a) Aspectos generales del alumno.
- b) Nivel de competencia curricular.
- c) Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
- d) Información relacionada con el entorno del alumno.

Aspectos generales del alumno

Con la finalidad de ajustar la respuesta educativa —y dependiendo tanto de los antecedentes del niño como del motivo para realizar la evaluación— es fundamental conocer con mayor profundidad cómo ha sido su desarrollo en las siguientes áreas:

- a) Área intelectual. Con algunos alumnos —por ejemplo aquellos de los que se sospecha que presentan discapacidad intelectual o los que tienen marcadas dificultades para acceder a ciertos contenidos— es importante profundizar sobre sus capacidades intelectuales básicas (procesamiento de la información, atención, memoria, proceso de razonamiento, etcétera).
- b) Área de desarrollo motor. Con aquellos alumnos que presentan dificultades de coordinación gruesa y/o fina, es necesario con-

tar con información amplia sobre sus habilidades funcionales para moverse, tomar objetos, mantener la posición de su cuerpo, es decir, de todos los movimientos que puede realizar, así como de los apoyos que pueden compensar sus dificultades. Esta información es imprescindible para tomar ciertas decisiones, como la adecuación de las instalaciones de la escuela para facilitar el desplazamiento del niño, o la adaptación del mobiliario y los materiales que se utilizan.

- c) Área comunicativo-lingüística. Es muy importante contar con una evaluación profunda de aquellos alumnos con dificultades de lenguaje para conocer su competencia en los distintos niveles (fonológico, semántico, sintáctico y pragmático), así como en el sistema de comunicación que el niño utilice (lenguaje manual, sistema Braille).
- d) Áreas de adaptación e inserción social. Se define a la conducta adaptativa como la eficacia con que un individuo se ajusta a los patrones de independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo social. En algunos casos, especialmente aquellos que se consideran como discapacidad intelectual o como problemas de adaptación social, es muy importante conocer las habilidades de un alumno para iniciar o mantener relaciones apropiadas con los demás. Es recomendable indagar cómo se producen las interacciones al interior de la familia y en el vecindario, pues es posible que existan diferencias significativas con el contexto escolar, sea porque el niño se comporta con más naturalidad estableciendo intercambios más ricos y variados o porque se muestre más aislado.
- e) Aspectos emocionales. Con algunos niños conviene profundizar en la manera en que perciben al mundo y a las personas que les rodean, así como su autoconcepto y autoestima, dadas sus repercusiones en el proceso de aprendizaje. También es importante conocer el tipo de atención recibida cuando se identificaron problemas en alguna de estas áreas.

La evaluación de estos aspectos siempre ha sido tarea del personal de educación especial, por lo que existe un buen número de instru-

mentos y de estrategias para realizarla, así como una experiencia acumulada que debe aprovecharse. A continuación se mencionan algunos instrumentos que se han utilizado para evaluarlos:

ASPECTO	PERSONA MÁS INDICADA PARA EVALUARLO	INSTRUMENTOS SUGERIDOS
Aspectos intelectuales	Psicólogo	WISC-RM (Wechsler Intelligence Scale for Children. Revisada en México); K-ABC (Bateria de Inteli-gencia Secuencial-Simultá-nea de Kaufman) Adapta-da en México; Test de Ma-trices Progresivas de Raven.
Aspectos de de-sarrollo motor	Especialista en tera-pia física o especialista en neurodesarrollo	Escalas de Desarrollo Mo-tor, en el SOMPA (System of Multicultural and Pluralis-tic Assessment) Adaptado en México.
Aspectos comuni-cativo-lingüísticos	Especialista en co-municación	Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE).
Aspectos de adaptación e inserción social	Psicólogo Trabajador social	ABIC (Adaptive Behaviour Inventory for Children). Adaptado en México.
Aspectos emocio-nales	Psicólogo	Pruebas proyectivas HTP (House, Tree and Person), Figura Humana, Frases Incompletas, CAT (Children Aperception Test).

Nivel de competencia curricular

La evaluación del nivel de competencia curricular significa determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar. Supone verificar en qué medida desarrolla las capacidades que se consideran básicas para el grado en que se encuentra inscrito; por lo tanto, es necesario tomar como referencia su nivel real de competencia en relación con los propósitos y contenidos establecidos en el grado anterior y, si es necesario, los de los grados anteriores. Se sugiere considerar las siguientes cuestiones:

- Las áreas sobre las que es preciso realizar una evaluación a profundidad. Dependiendo del motivo de la evaluación y de la información obtenida en los antecedentes y en el motivo de la evaluación, lo más probable es que se deba realizar una evaluación exhaustiva sólo en algunas áreas (aquellas en las que el alumno presenta mayores dificultades).
- La situación de partida del alumno. La evaluación deberá ser diferente si el alumno se escolariza por primera vez, si estaba inscrito en una escuela de educación especial o si ha cursado algunos grados en una escuela regular.
- El momento en que se realiza la evaluación. Antes se comentó que esta evaluación tendría que basarse en los propósitos y contenidos de grados anteriores pero, si se realiza a mitad del ciclo escolar, además tendrán que tomarse en cuenta los del grado que el alumno está cursando.

La estrategia fundamental para evaluar el nivel de competencia curricular está relacionada con las actividades de aprendizaje y de evaluación que realizan los maestros con su grupo, aunque en ocasiones será necesario diseñar actividades concretas para evaluar determinados aspectos. Se basa en el trabajo cotidiano, en los propósitos y contenidos establecidos en los planes y programas de estudio.

El registro del nivel de competencia curricular puede hacerse de distintas maneras. Un ejemplo es el siguiente:

PROPÓSITO/ CONTENIDO	EL ALUMNO ES CAPAZ DE	CON AYUDA, EL ALUMNO ES CAPAZ DE	TIPO DE AYUDA QUE REQUIERE*	EL ALUMNO TODAVÍA NO ES CAPAZ DE
Resolver problemas sencillos mediante la utilización adecuada de las cuatro operaciones básicas con números naturales de hasta cinco cifras y revisar el proceso de resolución.	Aplicar las operaciones de suma, resta y multiplicación en la resolución de problemas.	Reflexionar y revisar el proceso de resolución de los problemas.	Hacerle preguntas dirigidas.	Resolver problemas utilizando la división.

* Conocer las ayudas (físicas, visuales, verbales) que requiere el alumno es muy importante, ya que son el punto de enlace entre la evaluación y la intervención.

Así como en otros apartados se ha mencionado quién puede ser el responsable de realizar la evaluación y cómo puede hacerse, en este caso las sugerencias son las siguientes:

ASPECTO	PERSONA MÁS INDICADA PARA EVALUARLO	PROCEDIMIENTO SUGERIDO
Nivel de competencia curricular en las distintas áreas	Maestro de apoyo de la USAER, conjuntamente con el maestro de grupo	Observación del desempeño del alumno durante las actividades cotidianas. Realización de actividades específicas.

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Con la evaluación del nivel de competencia curricular sabemos lo que el alumno es capaz de hacer, pero esto no es suficiente. También es importante conocer cómo lo hace, cómo enfrenta y responde a las tareas escolares, ya que esta información ayuda al maestro a mantener, modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para el alumno. En este sentido, se recomienda indagar sobre:

- Las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad: nivel de ruido, luz, temperatura y ubicación del alumno en el aula.
- Las respuestas y preferencias del alumno ante diferentes agrupamientos para realizar las tareas escolares (¿cómo trabaja mejor?, ¿de manera individual, en parejas, en pequeños equipos, con todo el grupo?).
- Los intereses del alumno: en qué tareas, con qué contenidos y en qué tipo de actividades se muestra más interesado, en cuáles se siente más cómodo y con más seguridad.
- El nivel de atención del alumno. Esto tiene que ver con los momentos del día en que está más atento, de qué manera se puede captar mejor su atención, cuánto tiempo puede centrarse en una misma actividad, etcétera
- Las estrategias que emplea para la resolución de tareas: si es reflexivo o impulsivo, qué recursos utiliza, qué tipo de errores comete

con más frecuencia, si es capaz de utilizar distintas estrategias de resolución o si, por el contrario, siempre son del mismo tipo.

- Los estímulos que le resultan más positivos, la valoración que realiza de su propio esfuerzo, la satisfacción por su trabajo.

Otro aspecto relevante por conocer es aquello que motiva al alumno a aprender. Es sabido por todos que una de las condiciones básicas del aprendizaje es tener una actitud favorable hacia el mismo, y es deseable que el maestro consiga que el alumno desarrolle su curiosidad y deseo ante los contenidos y las tareas escolares. Para indagar sobre ese aspecto es importante considerar los niveles de dificultad de las tareas, ya que pueden condicionar la motivación del alumno. Así, debe tomarse en cuenta si:

- Las tareas le provocan un reto interesante, es decir, si tienen en cuenta los conocimientos previos del alumno y, por tanto, se sitúan en la distancia óptima entre lo que ya sabe y lo que tiene que aprender.
- Las tareas están alejadas de las posibilidades actuales del alumno, provocándole una continua frustración y desmotivación.
- Las tareas son repetitivas, ya que el alumno se ha enfrentado anteriormente a ellas y no encuentra ninguna dificultad en superarlas.

Para registrar la información sobre el estilo de aprendizaje y la motivación para aprender se sugiere el cuadro siguiente:

ASPECTO	PERSONA MÁS INDICADA PARA EVALUARLO	PROCEDIMIENTO SUGERIDO
Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.	Psicólogo Maestro de apoyo Maestro de grupo	Observación directa en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Entrevista al alumno. Entrevista a los padres de familia. Diario de clase (registro de diferentes acontecimientos).

Información relacionada con el entorno del alumno

Los aspectos del entorno del alumno que más interesa conocer, son el contexto escolar y el socio-familiar.

Contexto escolar. Interesa identificar los factores que favorecen u obstaculizan el proceso de aprendizaje del niño en su contexto más próximo: el aula. Estos factores se refieren tanto a la planificación educativa como a la práctica y concepciones del profesor, es decir, a su estilo de enseñanza, y la medida en que éste se adecua a las necesidades de los alumnos.

Contexto socio-familiar. En este sentido, la tarea más trascendente consiste en identificar los factores del medio social y familiar en el que se desarrolla el niño, que favorecen o dificultan su proceso de aprendizaje. Recordemos que la información que interesa es aquella que nos permita tomar decisiones educativas; en este sentido, podemos agruparla en tres bloques:

- *Información relacionada con el alumno.* Su grado de autonomía en casa y en el barrio; sus hábitos de higiene, alimentación y vestido; el sistema de comunicación que utiliza en casa (en el caso de alumnos con discapacidad auditiva, por ejemplo); su actitud personal y las interacciones que establece con los distintos miembros de la familia; sus aficiones y preferencias, etcétera
- *Información relacionada con la familia.* Los hábitos, rutinas y pautas de educación que se dan en la familia; las actitudes y expectativas que tienen los padres hacia su hijo con necesidades educativas especiales; el conocimiento que tienen de las características específicas propias de la discapacidad del niño, en caso de que tenga alguna; el grado de colaboración que se puede esperar entre la familia y la escuela; sus concepciones y expectativas en relación con la escuela, etcétera.
- *Información relacionada con el entorno social.* Recursos de la vivienda en relación con las necesidades del niño (sobre todo en el caso de presentar alguna discapacidad); recursos existentes en la zona (parques, centros deportivos o recreativos) que favorezcan la integración social de alumno.

El análisis de la forma en que el entorno favorece o interfiere en el aprendizaje del alumno permite definir actividades para el ámbito familiar, o bien estrategias de información para los padres de familia. En relación con el procedimiento para obtener esta información, se sugiere lo siguiente:

ASPECTO	PERSONA MÁS INDICADA PARA EVALUARLO	PROCEDIMIENTO SUGERIDO
Contexto escolar	Maestro de apoyo de la USAER.	Observación directa del trabajo del maestro de grupo Entrevista al maestro de grupo Entrevista al alumno
Contexto socio-familiar	Maestro de apoyo de la USAER Trabajador social	Visita a la comunidad en la que vive el alumno Visita a la casa de alumno Entrevista con los integrantes de la familia Entrevista con el alumno

Consideraciones para el procedimiento de evaluación y la selección de los instrumentos

Con las sugerencias presentadas hasta este momento no se espera que se aplique el mismo tipo de evaluación a todos los alumnos. Después de obtener una visión general sobre el niño y de conocer el motivo por el que se solicita la evaluación, los especialistas deben definir el procedimiento más adecuado para obtener la información que se requiere y realizar una selección cuidadosa de los instrumentos que van a aplicar, atendiendo a las características particulares del alumno.

No es posible aplicar a cualquier niño o niña el mismo paquete o batería de pruebas sin contemplar su individualidad; su historia de

vida, sus capacidades, dificultades, necesidades y estilo de trabajo que, entre otras características, lo convierten en una persona muy distinta a cualquiera otra y, por consiguiente, requiere de un tipo de evaluación pensada exclusivamente para él o ella. Por ejemplo, si se sospechan aptitudes sobresalientes en un alumno, difícilmente sería recomendable aplicarle la prueba de Bender, cuyo propósito es identificar la posible existencia de una lesión o de inmadurez cerebral. Tampoco se propone la eliminación de las pruebas psicométricas. Lo que se propone, en síntesis, es:

- a) Que los instrumentos y las estrategias para valorar a un alumno se definan de acuerdo con sus necesidades individuales.
- b) Que, en el caso de utilizar instrumentos psicométricos, se haga el mayor esfuerzo para interpretar sus resultados de manera cualitativa, en un lenguaje claro. Al profesor no tiene por qué interesarle cuál es el puntaje obtenido por el niño en el Bender, de acuerdo con la calificación de Koppitz, por poner un ejemplo. Lo que le interesa es saber qué puede hacer para ayudar al alumno a superar sus dificultades.
- c) A los profesores les resulta poco útil conocer información fragmentada. Más que elaborar un reporte de los resultados de cada prueba aplicada, lo que el profesor necesita es contar con una visión general de la situación del alumno, de sus capacidades y dificultades, y de sugerencias viables para aplicar en el salón de clases.

7. Interpretación de los resultados

Cuando se proporcionan resultados sin una reflexión que los explique y les dé significado, se limita seriamente su utilidad. La interpretación de los resultados es, pues, un elemento clave para que una evaluación psicopedagógica sea productiva.

Por ejemplo, el rendimiento mostrado por el niño en uno de los aspectos de la evaluación en el cual se utilizaron pruebas psicométricas no puede quedarse en un plano cuantitativo, ni aislado del resto de la información. La interpretación debe entenderse

como un proceso de análisis y contrastación de los resultados encontrados en cada instrumento para darles un sentido global y comprender su significado.

Cada dato interpretado debe ser transferido a un lenguaje accesible y práctico, de manera que ofrezca información sobre aquellos aspectos que favorecen el desarrollo del niño y también, aunque sin otorgarles prioridad, sobre los que lo obstaculizan. Una forma de presentar los resultados obtenidos, es hacerlo por áreas, tal como se presenta en los apartados anteriores.

En cada una de las áreas del desarrollo deben reportarse todos los datos relacionados con ella, sin importar que provengan de fuentes distintas. Lo importante es que el resultado de un instrumento se relacione e integre con el de otro(s), de tal forma que se aumente su significatividad. Por ejemplo, si algunas de las pruebas utilizadas fueron el WISC-RM (evalúa la capacidad intelectual) y la BELE (valora el desarrollo del lenguaje), y en ambas se observa un buen nivel conceptual o se encuentran habilidades altas para emplear la experiencia y el sentido común en la resolución de situaciones planteadas hipotéticamente, entonces habrá que reportarlas una sola vez, como una característica importante del niño evaluado.

Otra recomendación importante es que las habilidades, capacidades y dificultades identificadas en las diferentes áreas del desarrollo personal, se relacionen con las áreas de desempeño escolar: escritura, lectura y matemáticas.

8. Conclusiones y recomendaciones

Esta parte del proceso evaluativo tiene una especial importancia. La comunicación de los resultados deberá contemplar el planteamiento sobre la situación del niño y las orientaciones del trabajo a realizar; en otras palabras, el objetivo de esta sección es determinar cuáles son las necesidades educativas especiales del niño que van a orientar la toma de decisiones curriculares. Por esta razón conviene que los especialistas entreguen personalmente los resultados al maestro regular y a los padres del alumno, ya que así podrán aclarar las dudas y confusiones que se generen, y proponer y diseñar conjuntamente

propuestas educativas. Con los acuerdos establecidos será factible realizar una propuesta curricular ajustada, que dé respuesta a las necesidades de cada alumno.

No se trata de dar un diagnóstico, en el sentido médico del término; lo que se requiere es ofrecer una información lo más completa y clara posible sobre la situación del niño evaluado, que sea útil para explicar y contextualizar su comportamiento y rendimiento escolar. Las recomendaciones que se hagan deberán incluir pautas de trabajo apegadas a las necesidades y posibilidades del niño y a la realidad del contexto escolar (características del maestro, condiciones de la escuela, material y espacios disponibles, entre otros), destacando siempre aquellos aspectos que favorecen el aprendizaje del alumno.

Una última recomendación: es conveniente que no sólo maestros y padres tengan acceso a los resultados de la evaluación sino que, en lo posible, el propio niño conozca sus capacidades y cualidades para que participe más conscientemente en su propio proceso educativo.

Nota especial para los profesores de escuelas regulares

Si bien es cierto que muchas escuelas regulares no cuentan con servicios de educación especial —instancia que formalmente debe realizar la evaluación psicopedagógica— los puntos abordados en este capítulo pueden ser útiles a los profesores regulares que atienden alumnos con necesidades educativas especiales. Sólo les pedimos que reflexionen sobre dos cuestiones importantes.

En primer lugar, nos interesa recalcar la importancia de acercarse y conocer a los alumnos para evitar la práctica de “etiquetarlos”. Como mencionamos antes, es muy fácil ceder a esta tentación, pues se ahorran esfuerzos y se justifica la ausencia de acciones para apoyarlos; en esta lógica, el siguiente paso es canalizar a los alumnos para que dejen de ser responsabilidad del profesor. Se ha observado, por ejemplo, que algunos profesores sacan de sus grupos a algunos estudiantes por considerar que son deficientes mentales, simplemente porque tienen más dificultades que otros niños para apropiarse de algunos conocimientos en determinadas áreas. Estos profesores no han reflexionado o desconocen que:

- Cuando un niño ingresa a una escuela de educación especial... difícilmente regresa a una escuela regular.
- Cuando un niño es “etiquetado”, pierde su nombre. Su identidad queda marcada por la etiqueta que se le ha impuesto: ya no es Pedro o María, sino el “deficiente mental”, por ejemplo.
- La vida de estos niños estará marcada por su discapacidad, por su “etiqueta”, con lo cual verán seriamente comprometidas sus oportunidades de acceso a una vida plena en lo familiar, social y laboral.
- Muy probablemente, en una escuela de educación especial aprenderán menos que en la escuela regular, pues su convivencia se restringirá a los compañeros que comparten su etiqueta y probablemente accedan a un currículo menos exigente.

En segundo lugar, los lineamientos generales para realizar la evaluación pueden ser aplicados por los profesores, con una excepción: la aplicación de pruebas psicométricas, para lo cual se necesita una preparación muy específica e, incluso, un permiso especial. Sin embargo, también es necesario dimensionar a estos instrumentos: en muchas ocasiones nos proporcionan información que también podemos obtener por otras fuentes. Ciertamente tienen la ventaja de permitirnos comparaciones con un estándar (en el caso, más bien excepcional, de que las pruebas estén estandarizadas), pero estas pruebas no son la fuente principal de información para los especialistas. La fuente más valiosa es la observación, el contacto directo con los niños, sus padres y sus profesores.

A manera de resumen, enseguida le proporcionamos un esquema general de los principales puntos que deben considerarse en una evaluación psicopedagógica. Posteriormente, le proporcionamos un ejemplo de este tipo de evaluación; se trata de una evaluación real; lo que pretendemos es que posteriormente lo analice, de preferencia junto con compañeros de educación especial y regular, y logre identificar sus omisiones y deficiencias.

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

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

5. Antecedentes del desarrollo

Embarazo
Antecedentes heredo-familiares
Desarrollo motor
Desarrollo del lenguaje
Historia médica
Historia escolar
Situación familiar

6. Situación actual

Aspectos generales

Nivel de competencia curricular

Estilo de aprendizaje y motivación para aprender

Información relacionada con el entorno del alumno

Área intelectual
Área de desarrollo motor
Área comunicativo-lingüística
Área de adaptación e inserción social
Aspectos emocionales

Contexto escolar
Contexto socio-familiar

7. Interpretación de resultados
8. Conclusiones y recomendaciones

Ejemplo de un informe de evaluación psicopedagógica

1. Datos personales

NOMBRE: Eduardo Andrade Zárate.¹⁰
FECHA DE NACIMIENTO: 12 de marzo de 1987
FECHA DE APLICACIÓN: Septiembre de 1999
EDAD: 11 años 6 meses
DOMICILIO: 16 de septiembre No 24. Tlalpan, D. F.
ESCUELA: Miguel Hidalgo
UBICACIÓN DE LA ESCUELA: Calle 8, No 33. Tlalpan
GRADO ESCOLAR: 4º año de primaria
NOMBRE DEL PADRE: Carlos Andrade B.
EDAD: 36 años
OCUPACIÓN: Maestro de química en educación secundaria
ESCOLARIDAD: Normal superior
NOMBRE DE LA MADRE: Evelia Zárate F.
EDAD: 33 años
OCUPACIÓN: Educadora
ESCOLARIDAD: Normal básica para educadoras

2. Motivo de evaluación

Valoración integral del proceso de integración educativa de Eduardo.

3. Técnicas e instrumentos aplicados

- Entrevista a la madre
- Entrevista a la maestra de grupo

¹⁰ Los datos relacionados con la identificación del niño son ficticios, para preservar su anonimato.

- Guía de observación en el aula
- Pruebas psicométricas: Escala de Inteligencia de Wechsler Estandarizada en México (WISC-RM); Batería de Evaluación de la Lengua Española (BELE); Tests Sociométricos
- Pruebas pedagógicas

4. Apariencia física

Eduardo es un chico que aparenta 12 años, de aproximadamente 1.60 m. de estatura, con un peso aproximado de 65 kg. Su apariencia es la de un preadolescente un tanto obeso y grande. Su presentación personal es adecuada.

5. Conducta durante la evaluación

Se muestra cooperativo, atento a las instrucciones que se le dan. En ocasiones parece impaciente y pregunta “si falta mucho” para terminar lo que se está haciendo. Cuando se le solicita una respuesta verbal lo hace rápido y sin mucha reflexión; cuando se le solicita una respuesta con papel y lápiz, le dedica una mayor atención y tiempo.

6. Antecedentes del desarrollo

Desarrollo general

De acuerdo con la entrevista a la madre, el desarrollo pre, peri y posnatal de Lalo fue normal. Durante los dos primeros años no presentó problemas de alimentación ni de sueño. Comenzó a caminar aproximadamente al año; a los dos se desplazaba de manera autónoma y comenzaba a decir algunas palabras. Precisamente cuando tenía dos años presentó fiebres muy altas, acompañadas de convulsiones que duraban varios minutos (tal vez se trató de una meningitis; la madre no guarda registros médicos de ese problema y desconoce el diagnóstico preciso). Como consecuencia perdió habilidades ya adquiridas, como el equilibrio, el desplazamiento, el lenguaje y la atención, entre otros. Primeramente se le diagnosticó

retraso generalizado en la maduración y más tarde discapacidad intelectual.

En el aspecto motor, después del problema mencionado se presentaron dificultades para caminar y hasta los diez años arrastraba los pies al hacerlo y corría torpemente. A la fecha ha superado estas dificultades. También se le dificultaron las tareas de cortado y de trazo, aunque también las ha superado, realizándolas con una calidad satisfactoria, aunque requiere de más tiempo para terminarlas.

En el área cognoscitiva las dificultades se han manifestado, hasta la fecha, en problemas para comprender diferentes tipos de situaciones de la vida diaria y escolares, en problemas para mantener la atención, en las dificultades de memorización, en la necesidad de que le repitan las cosas, etcétera

El desarrollo del lenguaje en general (articulación, estructuración sintáctica, semántica y competencia comunicativa) ha sido lento. Hasta los 10 u 11 años superó sus dificultades de articulación y empezó a demostrar mayor capacidad de interacción verbal. Su estructuración sintáctica y su competencia comunicativa son adecuadas, es capaz de mantener un diálogo y hablar de una situación cuando tiene conocimiento del tema. En su expresión verbal utiliza estructuras simples.

En cuanto a la socialización, hasta antes de los 10 u 11 años se le dificultó la relación con otras personas que no fueran sus familiares. Incluso en la escuela permanecía aislado, casi siempre se sentaba solo. A partir de esta edad, los demás compañeros lo empezaron a incorporar en sus juegos y llegó a ser más sociable. Actualmente se muestra más activo para relacionarse y juega con los compañeros que ya conoce.

Desde los dos años tiene un tratamiento médico para controlar las convulsiones y un tratamiento especializado para estimular el desarrollo motor y de lenguaje.

Ambiente familiar y sociocultural

Los padres de Eduardo eran jóvenes cuando iniciaron su relación conyugal, ella tenía 20 y él 25 años, y recién habían concluido sus estu-

dios. Al casarse, se establecieron de manera independiente; ambos trabajaban y al año de matrimonio nació Eduardo, su único hijo.

Comenta la madre que la relación familiar durante los tres primeros años de matrimonio fue estable y de armonía, pues ambos seguían trabajando y tenían varios proyectos. A partir de que a Lalo se le diagnosticó retraso general de desarrollo, la dinámica familiar empezó a cambiar. El padre no aceptó del todo la situación del menor y no se comprometió en la búsqueda de soluciones (acudir a citas de médicos y especialistas, estar al tanto del niño, asumir los costos de tratamientos, etcétera), de tal manera que decidió separarse de la familia cuando Eduardo tenía 8 años. Desde ese momento a la fecha, la madre vive con sus padres y se hace cargo de Lalo con ayuda de sus familiares. Este apoyo ha sido importante, sobre todo la presencia del abuelo, que ha dado a Lalo una imagen paterna muy positiva; él es muy apegado al abuelo y ambos se quieren mucho.

Actualmente, la madre no tiene apuros económicos pues, además de su trabajo como educadora, tiene una tienda de abarrotes que atiende con ayuda familiar, incluido Lalo. Esta actividad ha sido valorada por la familia como una posibilidad de futuro laboral para el menor.

Historia escolar

A partir de los dos años Lalo ha asistido a diferentes servicios de educación especial: hasta los cuatro años asistió a un centro de estimulación temprana; de los cuatro a los siete recibió atención en un Centro de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP); de los 7 a los 9 años y medio se le inscribió en una escuela de educación especial para alumnos con discapacidad intelectual. Desde los tres años recibe el apoyo de una especialista en lenguaje en consulta privada.

A partir del ciclo escolar 1996-1997 Eduardo se integró a una escuela primaria regular en turno vespertino, en 2º grado; actualmente está en 4º. Recibe atención por parte de una Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el horario escolar y de un Centro de Atención Múltiple (CAM) en turno alterno.

Además de apreciar la importancia del tratamiento médico y de la escuela especial, tanto la madre como la especialista en lenguaje que atiende a Lalo reconocen el impacto positivo que tuvo su asistencia a la escuela regular en la estimulación de sus habilidades académicas, de socialización, de lenguaje y de conducta. Por ejemplo, la asistencia a la escuela y la compañía de amigos sin necesidades educativas especiales han permitido a Lalo cierta independencia para dirigirse a lugares a los que asiste de manera cotidiana: la escuela, la casa de algunos compañeros, tiendas, etcétera. Esto significa para la madre que Lalo puede alcanzar otras habilidades que le permitan ser cada vez más independiente.

Una preocupación actual de la madre se relaciona con el desarrollo de la sexualidad de Lalo, ya que él se empieza a interesar en este tema y no sabe cómo manejarlo. Asimismo, empieza a pensar en el futuro de su hijo, en términos de su preparación para el trabajo.

7. Resultados obtenidos

a) ASPECTOS GENERALES

Intelectual

Los resultados de Eduardo en la Escala de Inteligencia WISC-RM muestran un nivel cognoscitivo considerado como discapacidad superficial, con desempeño similar en el área verbal y de ejecución. Este nivel cognoscitivo se describe de la siguiente manera:

Eduardo presenta un nivel de pensamiento concreto que se manifiesta en la dificultad para establecer categorizaciones y conceptualizaciones abstractas. Puede establecer relaciones entre conceptos de manera muy elemental. Por ejemplo, puede agrupar objetos con base en sus características físicas o su función (una pelota y un muñeco son para jugar), pero no con base en una categoría más amplia (una pelota y un muñeco son juguetes).

Sus habilidades perceptuales y de organización están poco desarrolladas: únicamente puede memorizar y retener a corto plazo cantidades pequeñas de información (percepción auditiva); presenta aten-

ción a detalles y cierre perceptual solamente en figuras simples (percepción visual); aplica el análisis y la síntesis de manera exitosa en secuencias lógicas sencillas y puede relacionar el todo y las partes en figuras simples con pocos componentes; puede seguir instrucciones sencillas y requiere de mayor tiempo para realizar tareas de rutina.

Comunicativo-lingüística

Su nivel de comprensión verbal también es concreto y su vocabulario muy básico. Tiene dificultades para comprender, manejar y utilizar información del medio que le rodea (escolar, social y de la vida diaria). Puede utilizar y comprender estructuras sintácticas al nivel de oración directa, pero se le dificulta la comprensión y expresión de oraciones compuestas (subordinadas, yuxtapuestas, etcétera). Puede identificar el tema, la idea principal y algunas relaciones causales entre eventos en historias sencillas.

Adaptación e inserción social

De acuerdo con la observación en clase, la entrevista a la madre y la entrevista a la maestra de grupo, puede decirse que Eduardo está integrado socialmente con sus compañeros. Se reconoce que uno de los avances importantes del chico en la escuela es su interacción con los maestros y otros alumnos, ya que de ser un niño muy aislado y miedoso, actualmente se muestra con interés por jugar y conversar. En el aula se relaciona con sus compañeros para intercambiar resultados de ejercicios, pero también para platicar o hacer bromas. En el recreo manifiesta una actitud activa para la búsqueda de compañeros de juegos y participa en los juegos o en las charlas. De acuerdo con el análisis del cuestionario sociométrico, tiene aceptación entre sus compañeros, pues dos de ellos le eligen como el compañero con quien más les gustaría jugar, pero también es rechazado, pues dos compañeros lo eligen como con quien menos les gustaría jugar o compartir el lugar.

Según los comentarios de los maestros, Eduardo es un alumno que respeta las reglas de trabajo y la disciplina, algo que se confirma

con la observación de las clases. Este aspecto es muy valorado por el maestro. Se comenta que tiene temor hacia los maestros, lo cual se observa también en clase, pues se pone un poco nervioso si la maestra se dirige a él.

b) NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR

El nivel de competencia académica de Lalo se ha incrementado de manera notable a partir de su asistencia a la escuela regular, aunque está muy por debajo al promedio del grupo. Considerando las escalas de valoración del cuarto grado completadas por la maestra, la observación en el aula y la evaluación de conocimientos básicos, el rendimiento de Eduardo en las asignaturas de matemáticas y español es el siguiente:

Matemáticas

Eje los Números, sus Relaciones y sus Operaciones: comprende las reglas del sistema métrico decimal y puede componer y descomponer hasta unidades y decenas, la descomposición a partir de las centenas se le dificulta y sólo lo puede hacer con ayuda. Puede leer cantidades no mayores de tres cifras y resolver problemas de suma y resta con estas cantidades, y a veces requiere de ayuda. No puede resolver problemas de multiplicación y división de dos cifras, pero puede resolver problemas sencillos de multiplicación de una sola cifra siempre y cuando se le aclare el problema. Comprende la noción de división en situaciones concretas y sencillas de reparto, pero se le dificulta la resolución de operaciones y su aplicación a problemas escritos. No resuelve problemas que impliquen el uso de fracciones, pero comprende la noción de fracción y de reparto de manera elemental, con gráficos sencillos y material concreto. Se le dificulta la noción de números decimales, no identifica cantidades con punto decimal.

Eje Medición: Puede resolver problemas sencillos de medición lineal, perímetros y áreas con ayuda, si le recuerdan los procedimientos y se le va guiando. No puede resolver de manera individual problemas de capacidad, peso y tiempo.

Eje Geometría: Comprende la ubicación relativa de los cuerpos en el espacio y logra representarlos de manera aproximada, aunque no logra interpretar ni elaborar en sentido estricto la ubicación de objetos en un espacio cartesiano. La clasificación y construcción de cuerpos geométricos a partir de criterios básicos (tipo y número de caras, ángulos, etcétera) es muy elemental, pues identifica los más comunes (cubo y esfera) y puede construir algunos de manera guiada. Maneja los instrumentos de geometría para el trazo de líneas básicas (paralela, perpendicular...), aunque no para el trazado de figuras.

Eje Tratamiento de la Información: Puede registrar diversos hechos y describirlos uno por uno; puede describir y clasificar un conjunto pequeño de hechos sencillos si se le ayuda. Todavía no logra recolectar, organizar, comunicar e interpretar información de tablas, cuadros o gráficos que impliquen mucha información o varios eventos.

Español

Eje Lengua Hablada: Expone, comenta y argumenta sobre temas de diversas asignaturas con mucha dificultad, opina o contesta solamente cuando la maestra le solicita información muy específica, por ejemplo de la vida cotidiana, o de la resolución de un ejercicio sencillo de español o de matemáticas, o comenta con sus compañeros resultados de ejercicios, pero no presenta argumentos sobre su punto de vista, aceptando el de otros. No planea ni realiza entrevistas, pero no es una actividad que se haya estimulado en el aula.

Eje Lengua Escrita: Reconoce diferentes fuentes escritas sin dificultad, pero requiere que se le ayude con respecto a su uso, por ejemplo para encontrar palabras en el diccionario, la localización de una lección, etcétera. No identifica los diferentes tipos de texto en términos de los objetivos comunicativos de cada uno, todos son "para leer". Puede redactar sin dificultad recados muy breves e instrucciones; resúmenes y cartas con dificultad, pues casi siempre son incomprensibles para un lector, necesitando ayuda para organizarlos. Emplea algunas reglas ortográficas como la interrogación, la mayúscula en nombres propios y al principio de oración; el uso de otras convenciones (puntuación, acentos, b-v, m-n, c-s-z, g-j..) es asistemático.

Eje Recreación Literaria: Disfruta de la lectura de chistes, anécdotas y relatos, lo mismo que de la lectura individual; participa en la lectura coral, aunque no logre tonos o volúmenes adecuados. No puede crear cuentos, trabalenguas, adivinanzas, etcétera; ni elaborar diálogos a partir de textos leídos o participar en la representación de un texto.

Eje Reflexión Sobre la Lengua: Usa los tiempos verbales pasado, presente y futuro únicamente en oraciones sencillas, cuando se le indica y se le ponen ejemplos. En general, no identifica las diferentes categorías gramaticales (pronombres, artículos, adjetivos, sustantivos, verbos). Se le dificulta la noción y utilización de antónimos y sinónimos.

De acuerdo con la maestra, los contenidos del resto de las asignaturas son de mucha complejidad para Eduardo, por lo que la actividad que realiza en éstas casi siempre es una copia de lo que hacen sus compañeros.

C) ESTILO DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN PARA APRENDER

Las actividades que se realizan en el aula generalmente se organizan de manera individual, aunque se da cierta libertad a los alumnos para interactuar. A Lalo le gusta más trabajar individualmente e intercambiar resultados con sus compañeros, de preferencia con los que están cerca de él. Los materiales de trabajo más comunes son los libros de texto, cuaderno y lápiz; él prefiere las actividades sencillas de los libros de texto, sobre todo de matemáticas; también le gustan las actividades en que se realizan relatos o lecturas de historias y las actividades de tipo manual, aunque no es muy diestro en ellas.

Regularmente requiere de más tiempo para realizar las actividades, y algunas tareas que realiza son copia de las de sus compañeros, tipo de intercambio común en el grupo (cuestionarios de historia, ciencias naturales, análisis de oraciones). En la mayoría de las tareas requiere orientación; aunque no solicita ayuda a la maestra, la acepta.

Se le reconoce que tiene una actitud muy positiva ante el trabajo, lo cual también se observa en clase: atiende a la maestra y a las consignas, y trata de concentrarse en su trabajo. También se

reconoce que es uno de los alumnos que asisten con más regularidad a la escuela y que es cumplido en las tareas. Esto es importante en un contexto en el que los alumnos faltan mucho a clase y se manifiesta mucho desinterés por sus estudios.

8. Interpretación de resultados

Eduardo es un alumno de 12 años con un nivel cognoscitivo considerado como discapacidad intelectual superficial de acuerdo con el WISC-RM. Por estas razones, las habilidades relacionadas con la comprensión verbal y la organización perceptual se ven decrementadas, lo cual se refleja en las dificultades considerables que presentó para la adquisición de los aprendizajes correspondientes a su grado en todas las asignaturas.

Sus características cognoscitivas pueden verse reflejadas en el nivel y las formas de sus aprendizajes escolares. Su pensamiento concreto se caracteriza por la dificultad para establecer relaciones entre eventos y secuencias temporales complejas, para establecer generalizaciones, para relacionar el todo y las partes, para planificar y para memorizar a corto y largo plazo, lo cual significa que tiene dificultades para acceder a contenidos que requieren la aplicación de un pensamiento abstracto. Por esta razón, Lalo puede realizar sólo tareas muy concretas o que no exijan un alto nivel de abstracción. Además, requiere de más tiempo, de indicaciones precisas y de ayuda individual para la realización de las actividades.

Los tipos de apoyo que Lalo requiere para continuar su integración hacen referencia a las adecuaciones curriculares: más tiempo para la realización de algunas tareas; instrucciones precisas y sencillas; explicaciones paso a paso en la mayoría de tareas; menor nivel de exigencia en el grado de profundidad de contenidos que representan un grado de abstracción para los que no es competente y la eliminación de otros contenidos. El maestro de apoyo y la maestra del grupo están de acuerdo con estos puntos. De hecho, algunas de estas consideraciones se realizaban a pesar de que no se habían plasmado por escrito en algún documento, ni se habían abordado de manera conjunta entre ambos. Por ello, es necesario sistematizarlos por medio de una planeación, realización y evaluación.

Las expectativas acerca de Lalo parecen realistas, pues apuntan a la integración laboral. Este tendría que ser uno de los criterios a tomar en cuenta para planear y realizar las adecuaciones curriculares.

Tanto los apoyos de la escuela, de los especialistas y de la familia han posibilitado el desarrollo integral de Lalo. Según la información obtenida, puede decirse que en su proceso de integración se ha beneficiado académica, social y conductualmente, lo cual es reconocido por la madre, especialistas y maestros de la escuela. La integración de Lalo podría mejorar con un trabajo más sistemático.

9. Conclusiones y recomendaciones

El proceso de integración de Eduardo ha sido favorable, pues le ha beneficiado en diferentes aspectos. Este proceso podría mejorar si se tomaran en cuenta las siguientes sugerencias:

- Establecer acuerdos entre maestro de grupo y USAER acerca de lo que Lalo puede lograr a partir de sus características cognoscitivas y sus logros académicos reales, para plantear objetivos educativos realistas y la manera en que se evaluarán sus avances.
- Al plantear objetivos educativos, tomar en cuenta la importancia del aspecto laboral, sus intereses y necesidades como adolescente, su estilo de aprendizaje, el desarrollo de su socialización y su necesidad de autonomía.
- Proporcionar de manera sistemática los diferentes tipos de ayuda pedagógica que necesita para lograr los objetivos educativos propuestos.
- Incorporar a la madre al proceso de integración de Eduardo, mediante su orientación para: *a)* propiciar una mayor participación en las tareas académicas, *b)* realizar actividades que permitan el desarrollo de la autonomía de Lalo, *c)* manejar información relacionada con el área sexual y *d)* tomar en cuenta la integración laboral.
- Establecer un plan de trabajo en el Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC) en el que se describan los

objetivos anteriores, el compromiso de los participantes, los avances del plan de trabajo y su evaluación.

Como se podrá apreciar, el ejemplo anterior se ha elaborado de acuerdo con el enfoque propuesto en este capítulo, aunque es evidente que hay omisiones importantes. Para propiciar una mayor reflexión con respecto a las características que, desde nuestro punto de vista debe reunir este aspecto del proceso de integración, le pedimos que a continuación realice el siguiente ejercicio.

EJERCICIO 5

Actividad: Evaluación del ejemplo de evaluación psicopedagógica de Eduardo.

Objetivo: Reflexionar con respecto al enfoque que se ha planteado en el texto para la realización de la evaluación psicopedagógica.

Procedimiento:

1. Lea nuevamente este capítulo.
2. Concéntrese en el cuadro “La Evaluación Psicopedagógica en el Contexto de la Atención a los Niños con Necesidades Educativas Especiales”.
3. Revise la evaluación psicopedagógica de Eduardo y escriba en el cuadro que aparece a continuación, los aspectos que, desde su punto de vista, se ajustan al enfoque, así como los procedimientos sugeridos en el texto y los que no.
4. De ser posible, comparta los resultados del ejercicio con sus compañeros de educación regular y especial.

Puntos para la reflexión:

- a) Realmente, ¿qué tan útil es realizar una evaluación psicopedagógica de acuerdo con lo que se propone en el texto?
- b) ¿Qué diferencias encuentra entre una evaluación tradicional y la que ahora se propone?

ASPECTOS DEL EJEMPLO QUE CUMPLEN CON EL ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS SUGERIDOS EN EL TEXTO	ASPECTOS DEL EJEMPLO QUE NO CUMPLEN CON EL ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS SUGERIDOS EN EL TEXTO ¹¹
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.
10.	10.
11.	11.
12.	12.
13.	13.

¹¹ En el anexo 1 se presentan algunas ideas que puede consultar al terminar el ejercicio.

4. Las adecuaciones curriculares

El tema de las adecuaciones curriculares es ineludible cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales. De hecho, tal como se mencionó en el capítulo dos, las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental de la definición de la integración educativa.

La lógica de las adecuaciones curriculares es sencilla: cuando la escuela regular no cuenta con los medios para satisfacer las necesidades educativas de algunas alumnas o alumnos, o éstas rebasan las posibilidades directas de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren esos alumnos y proporcionárselos. Sin embargo, su diseño y realización pueden ser complejos; de hecho, aún en países que han avanzado mucho en el proceso de integración —como España— el tema sigue presente en los seminarios de actualización y formación del profesorado. Además, hablar en abstracto sobre las adecuaciones puede ser relativamente fácil. Concretarlas en experiencias directas es más complicado.

A continuación se presentan algunas ideas que pretenden orientar a los profesores de la escuela regular y a los profesionales de educación especial al diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares. Aunque la información que se proporciona constituye sólo una introducción al tema, su análisis puede dar la pauta para profundizar consultando otros textos o discutiendo con los colegas.

La primera cuestión por señalar es que para que las adecuaciones curriculares sean sistemáticas y acertadas, hay que tomar en cuenta dos elementos fundamentales del trabajo docente:

1. La planeación del maestro.
2. La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La planeación del maestro

Si se pretende que la acción docente realmente se oriente al desarrollo integral de todos los alumnos, debe planificarse adecuadamente. De otra forma se cae en el espontaneísmo y la improvisación. Por supuesto, hablamos de una planeación que no sólo responda a requerimientos administrativos, sino que realmente contemple y atienda las necesidades de los alumnos y de los profesores y guíe, en este sentido, el trabajo cotidiano de enseñanza; una planeación elaborada teniendo como norte los propósitos de la educación básica, que sigue el conjunto de criterios formativos establecidos por el grupo de maestros y directivos de la escuela y que es consensuada con los colegas de grado y de ciclo, buscando de esta forma establecer cierta congruencia entre los estilos de enseñanza de los distintos maestros y la necesaria continuidad en el tránsito de los niños entre un grado y otro.

La planeación constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos. En este sentido, puede ser considerada como “el instrumento principal para posibilitar que un proyecto general... pueda ir bajando poco a poco a la situación concreta representada por cada una de las escuelas, situada en un determinado contexto geográfico y social, con un determinado cuerpo docente, con alumnos y estructuras particulares [...]”. La planeación es, por tanto, una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas... llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo efectivamente seguido por los alumnos” (Lodini, en Zabalza, 1993, pp. 20-21).

Al momento de realizar la planeación, es conveniente tomar en cuenta una serie de elementos para la organización y el desarrollo de actividades de aprendizaje efectivas en el aula. Estos elementos son:

- El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes, tanto en lo que se refiere a su orientación teórico-práctica, enfoques y propósitos generales, como en la comprensión y manejo de los conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando el nivel educativo y el grado escolar de que se trate.
- El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, lo cual implica tener presentes los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela.
- El conocimiento de las características y necesidades educativas del alumnado.

El conocimiento de los planes y programas de estudio vigentes

Para algunos profesores y profesoras es tan obvio que para realizar su labor docente tienen que conocer los planes y programas de estudio, que la recomendación parece innecesaria. Sin embargo, es necesario admitir que no todos los profesores los conocen a profundidad ni los desarrollan adecuadamente.

En cualquier sistema educativo, los planes de estudio integran los principales componentes de la cultura general y del conocimiento actualizado al que todo menor debe acceder —según su edad y nivel de desarrollo— para conformar una visión coherente de la realidad física y social en la que le corresponde vivir, en función de los requerimientos del desarrollo económico, social, técnico y científico de la sociedad. Del mismo modo hacen explícitas las habilidades intelectuales, destrezas, capacidades y actitudes que la escuela debe consolidar en los niños, a fin de hacerlos más aptos para una vida productiva y contribuir a su integración en la sociedad. Cuando no existe suficiente claridad entre los maestros, padres de familia y miembros de la comunidad sobre los propósitos de formación expresados en los planes y programas, el sentido de la acción educativa llega a ser confuso o irrelevante.

En nuestro país, los planes y programas de estudio de los tres niveles de la educación básica y los materiales de apoyo para la enseñan-

za que se proporcionan a los profesores y profesoras constituyen la base para la organización y el desarrollo de esa tarea, ya que: *a*) proporcionan a los maestros y las maestras un enfoque adecuado para el trabajo con las distintas asignaturas, *b*) abarcan los contenidos básicos que el alumno debe adquirir, y *c*) sugieren actividades que apuntan al desarrollo de capacidades y habilidades de aprendizaje que permiten a los alumnos actuar con mayor independencia y con mayores recursos. El conocimiento sobre la estructura, componentes y orientación de los planes y programas, posibilita al maestro organizar su actuación de tal modo que pueda desplegar sus destrezas para conducir el trabajo escolar hacia los fines establecidos para el nivel educativo de que se trate.

En la medida en que los maestros y las maestras consideren los lineamientos contenidos en los planes y programas de estudio como propuestas flexibles, susceptibles de ser adaptadas a las necesidades educativas e intereses de todos sus alumnos y a las condiciones de trabajo en las que realizan su labor, se abren mayores y más ricas oportunidades para una acción educativa relevante y trascendente. En este sentido, es fundamental destacar que los propósitos expresan un interés por lograr el desarrollo integral de los alumnos, otorgando a la educación un sentido intelectual, cultural, social y ético, y no sólo por conseguir la apropiación de determinados contenidos.

Desde la perspectiva de la integración educativa, no es posible pensar que los fines de la escuela cambian dependiendo de las características de un individuo o de un grupo, ya que esto nos llevaría a plantear la existencia de un currículo paralelo, diferente en su estructura y en los objetivos que persigue. Los propósitos expresados en planes y programas de estudio son los mismos para todos los alumnos, independientemente de sus características; consecuentemente, los esfuerzos de la escuela deben orientarse a la consecución de dichos propósitos, atendiendo las necesidades educativas de todos los alumnos. De ahí la importancia de conocerlos a fondo.

Muchos profesionales de educación especial piensan que lo anterior implica enseñar los mismos contenidos que en la educación regular, y hasta cierto punto esto es cierto. Sin embargo, como ya se ha revisado, el trabajo de enseñanza se guía fundamentalmente por

los propósitos educativos de cada nivel; en consecuencia, el trabajo desarrollado en los centros de educación especial debe buscar también el logro de los mismos propósitos que se buscan en la educación regular, aunque es obvio que tendrán que realizar ajustes más o menos significativos a los contenidos y, sobre todo, a las formas de enseñanza.

El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo

Al momento de realizar la planeación, además de considerar los planes y programas de estudio, el maestro o la maestra debe tomar en cuenta también algunos aspectos relacionados con las condiciones del centro en el que trabaja: por un lado, las condiciones materiales y la disposición de recursos para el trabajo didáctico; por el otro, el interés y compromiso de las autoridades, profesores, padres y alumnos para apoyar la integración educativa con base en una organización eficiente.

El reconocimiento de las condiciones existentes para el trabajo educativo permite que la planeación de las actividades se haga de forma realista, con una visión más acertada de las necesidades que hay que atender, de lo que verdaderamente se puede hacer y de la manera como se pueden mejorar las condiciones existentes: contar con más materiales, libros, equipos y auxiliares didácticos, la administración más eficiente de estos recursos, una mejor organización académica institucional, la colaboración entre los especialistas y los maestros regulares y, sobre todo, el interés de este personal por superarse profesionalmente. Lo más importante no es que las escuelas sean dotadas con recursos extraordinarios, sino que tengan una organización más funcional, que exista disponibilidad de unos medios comunes para la labor cotidiana y que haya una participación comprometida de todos los integrantes de la comunidad escolar.

De lo que debemos estar convencidos es de que, si se tiene la intención de realizar una planeación que responda a las necesidades educativas de los alumnos, hay que transformar la escuela, no en el sentido de conseguir grandes recursos o equipos sofisticados, sino en cuanto a la organización del trabajo, de los espacios existentes,

del tiempo escolar, los procedimientos de enseñanza y evaluación y las actitudes personales, no sólo por lo que se refiere a las exigencias de la integración educativa, sino en cuanto a las necesidades de cualquiera de los alumnos. En estas cuestiones estriba el cambio que vale la pena emprender.

Partimos de la premisa de que cada lugar de trabajo es único y diferente a todos, que si bien se pueden identificar muchos elementos comunes a toda escuela (las normas, la organización administrativa, las tradiciones escolares, los planes de estudio, los materiales de trabajo), los procesos y las dinámicas se particularizan en tanto que son producto de la acción de las personas que comparten un espacio y un tiempo, significados a su vez por lo que cada persona es, por sus experiencias de vida, por sus condiciones de existencia.¹²

El conocimiento de las características de los alumnos

La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia y del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y, en consecuencia, de sus necesidades educativas. Los maestros y las maestras deben ser conscientes de estas particularidades al momento de realizar la planeación del trabajo escolar para todo el grupo.

Así, un criterio básico para la programación es conocer las características particulares de los niños, como grupo y en lo individual. Con base en este conocimiento puede facilitarse el acceso al currículo, pues la programación tiene una doble vertiente: responder a la propuesta general de los planes y programas de estudio, y a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Por ello es indis-

¹² Para profundizar en este tema, sugerimos la lectura de los cuadernillos y el análisis de los videos de la serie *Transformar Nuestra Escuela*, publicados por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, 1999.

pensable que los profesores conformen una visión comprensiva de lo que el currículo propone para cada nivel y para cada grado escolar; asimismo, precisan conocer los recursos de que disponen y deben saber aprovecharlos al momento de realizar las actividades de aprendizaje; y, finalmente, es indispensable que estén conscientes de las diferencias que existen entre sus alumnos, para así buscar los medios que les permitan tener un conocimiento profundo de cada uno de ellos y entonces dar respuesta a sus necesidades educativas.

La evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales

Cuando empiezan a abordar las propuestas y conceptos relacionados con la integración educativa, muchos profesores de escuela regular tienden a pensar que en sus grupos hay un número elevado de niños con necesidades educativas especiales. Por ello queremos recalcar que solamente aquellos alumnos con ritmos de aprendizaje muy distintos a los de sus compañeros son los que presentan estas necesidades, y que éstas solamente puede precisarse mediante la evaluación psicopedagógica.

Estos dos elementos, la planeación y la evaluación, son indispensables para diseñar y poner en práctica las adecuaciones curriculares, ya que a partir del conocimiento del alumno y de sus necesidades específicas es que el maestro puede realizar ajustes a la planeación que tiene para todo el grupo.

ELEMENTOS PARA LAS ADECUACIONES CURRICULARES

- a) Planeación {
- Conocimiento de los planes y programas de estudio.
 - Conocimiento de las características institucionales.
 - Conocimiento de los alumnos.

- b) Evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las adecuaciones curriculares

Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares, los maestros tendrán que partir de una clara concepción sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil, pues las adecuaciones deben concebirse como un tipo de intervención que puede determinar la dirección de tales procesos. De este modo, la acción docente viene a ser el elemento esencial que influye más directamente sobre el desarrollo y el aprendizaje de todos los niños en el contexto escolar.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Dependiendo de los requerimientos específicos de cada alumno, se pueden adecuar las metodologías de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenidos, los procedimientos de evaluación, e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado. Lo que no puede sufrir ajustes son los propósitos generales marcados por los planes y programas para cada nivel educativo. En el momento en que es necesario ajustar o modificar estos propósitos de manera radical, ya no se puede hablar de adecuaciones a un currículo común, sino de un currículo paralelo.

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo.

Al diseñar las adecuaciones curriculares, los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales necesidades del alumno, definidas mediante la evaluación psicopedagógica; de esta manera podrán actuar con mayor seguridad, considerando los aspectos que el alumno realmente necesita para alcanzar los propósitos educativos. Para establecer estas prioridades, los maestros se pueden basar en los criterios que propone Puigdemívol (1996) y que se presentan a continuación:

- *Criterio de compensación.* Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos para los niños con una pérdida auditiva, la silla de ruedas para los niños con alguna discapacidad neuromotora o la máquina Perkins en el caso de la discapacidad visual.
- *Criterio de autonomía/funcionalidad.* Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse de un lugar a otro, sin la ayuda de otra persona.
- *Criterio de probabilidad de adquisición.* Se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizajes que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación. Para un niño con discapacidad intelectual, existen aprendizajes que le significarán un elevado grado de esfuerzo y persistencia y que presentan pocas probabilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por él; por lo tanto, hay que optar por el desarrollo de otras capacidades o habilidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar.
- *Criterio de sociabilidad.* Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo.

- *Criterio de significación.* Implica la selección de medios de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.
- *Criterio de variabilidad.* Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias metodológicas que el maestro aplica deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno disponga de suficientes alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.
- *Criterio de preferencias personales.* Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas o actividades con los que se identifica o se siente más cómodo y seguro al realizarlas, lo que propicia una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.
- *Criterio de adecuación a la edad cronológica.* Implica valorar los intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no se corresponden con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.
- *Criterio de transferencia.* Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común y que se represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que aprende.
- *Criterio de ampliación de ámbitos.* Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción

enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan la posibilidad de construir nuevos significados y, por ende, de comprender mejor el mundo que le rodea.

Las características particulares del alumno definen cuál o cuáles criterios debe priorizar el profesor, con el apoyo del personal de educación especial y de los mismos padres de familia.

Tipos de adecuaciones

Una vez que se tiene claridad sobre las principales necesidades del alumno y se han establecido las prioridades, el maestro o la maestra de grupo, con apoyo del personal de educación especial, debe decidir las adecuaciones que el niño requiere. En general, se puede hablar de dos tipos de adecuaciones:

- 1) Adecuaciones de acceso al currículo.
- 2) Adecuaciones en los elementos del currículo.

Adecuaciones de acceso al currículo. Las adecuaciones de acceso al currículo consisten en las “modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado” (MEC, 1990: 134). Estas adecuaciones se encaminan a:

- Crear las condiciones físicas —sonoridad, iluminación y accesibilidad— en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible.
- Conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela (profesores, personal de apoyo, compañeros).

La importancia de estas adecuaciones se debe a que:

- Hay ocasiones en las que es suficiente modificar las condiciones de acceso al currículo para evitarlas en los contenidos o en los propósitos del grado. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden necesitar únicamente este tipo de adecuaciones para cursar el currículo ordinario.
- Los alumnos que precisen adaptaciones en los contenidos o en los propósitos del grado, pueden necesitar también modificaciones de acceso para que el currículo adaptado pueda desarrollarse con normalidad. Una programación rigurosa para un alumno puede fracasar si no se adecuan también los medios que le permitan el acceso a la misma.

Entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las siguientes:

- Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela. Por ejemplo la colocación de rampas, barandales o señalización en Braille, de tal suerte que se permita el libre desplazamiento y acceso seguro de los niños con necesidades educativas especiales a toda la escuela.
- Las relacionadas con cambios en el aula del alumno. Por ejemplo distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño, o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel de ruido. Se busca que estas adecuaciones permitan compensar las dificultades del alumno y promover su participación activa en la dinámica del trabajo escolar.
- Las relacionadas con apoyos técnicos o materiales específicos para el alumno. Por ejemplo la adaptación y/o adquisición de mobiliario para los alumnos con discapacidad motora; el contar con materiales de apoyo, como la máquina Perkins o el ábaco Cramer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva.

Si bien las adecuaciones en las instalaciones de la escuela y en el aula están pensadas para apoyar directamente al alumno que así lo requiera, también benefician al resto de los alumnos de la escuela o del grupo; evidentemente, esto no sucede cuando hablamos de los apoyos personales. A continuación se presentan los casos de dos alumnos integrados que ejemplifican las adecuaciones de acceso:

Caso 1

Mario es un niño con necesidades educativas especiales asociadas con una discapacidad visual, que ingresará a tercero de primaria en una escuela regular. La escuela está formada por dos edificios de dos pisos cada uno y, debido a las características del terreno en que están construidos, no están al mismo nivel. Para entrar a la escuela hay que subir algunos escalones; ahí se encuentra el primer edificio, en el que está la dirección y algunos salones. Es necesario subir más escalones para llegar al segundo edificio, donde se encuentra el patio, los baños y otros salones. El grupo de tercero se encuentra en el primer edificio. Sin embargo, el personal de la escuela junto con el personal de educación especial, decidió que el grupo debería de cambiarse al otro edificio; de esta manera, Mario podría tener un acceso más fácil al patio y a los baños. Se resolvió que se colocaría alguna señalización en el piso y en las escaleras, desde la entrada de la escuela hasta el salón del niño, para que él pudiera llegar sin problemas. Con estas adaptaciones se buscó crear las mejores condiciones físicas para que Mario pudiera utilizar las instalaciones de una forma más autónoma y sin muchos riesgos.

Caso 2

Mónica tiene siete años y presenta necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad auditiva. Ella cursa el segundo grado en una escuela primaria. Su maestra ha tenido muchas dificultades para enseñarle, ya que no ha encontrado la manera de comunicarse eficientemente con ella. La maestra cree que la niña sí escucha, ya que en ocasiones voltear cuando ella la llama o sigue sus instrucciones, además de que la niña es capaz de pronunciar algunas palabras. Cuando la maestra comentó esta situación con el personal de educación especial, sugirieron realizar una audiometría a la alumna y adaptarles unos auxiliares auditivos, que si bien no le permitirían escuchar igual que al resto de los alumnos, sí magnificarían selectivamente los estímulos sonoros que oye, de tal forma que podría identificarlos. El personal de educación especial también le comen-

tó que, al tener los auxiliares, los niveles altos de ruido molestarían mucho a Mónica. Por lo tanto, a la maestra se le ocurrió que podrían colocar cartones de huevo en las paredes. Lo comentó con sus compañeros y ellos decidieron apoyarla con una colecta, para que también colocaran alfombra y cortinas en el aula. Estas adecuaciones, sin duda, beneficiaron a Mónica, pero ¿acaso no fue agradable para todos trabajar en un aula acondicionada de esta manera?

A continuación se presenta un esquema en el que se expone lo que se ha revisado en relación con las adecuaciones de acceso al currículo.

ADECUACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO

- En las instalaciones de la escuela
- En el aula
- Apoyos personales para los niños con necesidades educativas especiales

Adecuaciones a los elementos del currículo. Estas adecuaciones son “el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos” (MEC, 1990: 138). Algunas de estas adecuaciones pueden ser relativamente superficiales, por lo que no varía demasiado la planificación o programación establecida por los maestros para todo el grupo; otras, en cambio, pueden ser sustanciales, dependiendo de las necesidades educativas especiales de los alumnos, lo cual implica una individualización del currículo. En este caso, el maestro debe contar con el apoyo más directo del personal de educación especial para realizarlas. En ambos casos, estas adecuaciones curriculares deberán buscar:

- La mayor participación posible de los alumnos con necesidades educativas especiales en el desarrollo del currículo ordinario.

- Que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen los propósitos de cada etapa educativa (nivel, grado escolar y asignatura) a través del currículo adaptado a sus características y necesidades específicas.

Los elementos del currículo en los que se pueden realizar las adecuaciones son la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos.

Adecuaciones en la Metodología de Enseñanza. Implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales de algunos niños. Algunas son:

- En los agrupamientos. Dependiendo de las necesidades del alumno, es necesario definir si las actividades se realizarán en forma individual, por parejas, en tríos o si serán grupales. Por ejemplo, si el contenido de aprendizaje es “Tradiciones y cultura”, y la tarea es indagar sobre las tradiciones que los alumnos conocen en su comunidad o en otra, pueden formarse grupos en lugar de trabajarlo individualmente. En este caso, el trabajo en equipos permite recabar más información, ya que cada uno de los integrantes de los equipos aportaría sus propias experiencias y conocimientos, sin verse limitados por la elección de un procedimiento individualizado para llevar a cabo esta tarea. El equipo decide las funciones de cada integrante: uno recolecta objetos, otro indaga su origen y significado en libros y revistas, otro hace resúmenes y otro organiza y presenta al resto de los equipos el trabajo. Esta forma de organización permite que, por ejemplo, niños con problemas de comunicación se sientan seguros y motivados para participar activamente, sin el temor de verse expuestos a críticas o a preguntas que los comprometan.
- En los materiales de trabajo. La utilización de diferentes materiales permite la solución de problemas y el desarrollo

de determinadas habilidades, por lo cual es necesario definir el tipo de materiales que permitirá que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan provecho de las actividades. Por ejemplo, si el contenido a trabajar en un grupo en el que participa un niño con discapacidad visual es “¿Cómo clasificamos las cosas?”, para este niño es especialmente enriquecedor trabajar el concepto de clasificación con material concreto, que le permita percibir las características con que pueda establecer, junto con sus compañeros, los criterios de clasificación. Se puede pedir que organicen el material de juego o de algún rincón de trabajo de su salón, sin la necesidad de limitarse únicamente al libro de texto. La actividad puede realizarse en pequeños equipos, quienes establecen sus propios criterios de clasificación y se distribuyen el material a clasificar. El maestro debe cuidar que el material asignado al niño con discapacidad visual tenga características fácilmente perceptibles, como el tamaño, la forma, la textura o el olor, con el fin de que él mismo sea capaz de descubrirlas.

- En los espacios para realizar el trabajo. Habitualmente, las actividades se desarrollan dentro del salón de clases. Sin embargo, es importante considerar que, en ocasiones, el realizar actividades fuera del aula permite ampliar las experiencias de los alumnos y aplicarlas en diferentes contextos y situaciones. Si se trabajan problemas de suma y resta, por ejemplo, sería interesante visitar una tienda o un mercado para que los alumnos puedan aplicarlos a situaciones reales. En el caso de niños con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad intelectual, este tipo de experiencias son de gran utilidad, ya que les permiten poner en práctica situaciones que les parecen muy alejadas o poco útiles cuando sólo se revisan dentro del contexto escolar.
- En la distribución del tiempo. La naturaleza de las necesidades educativas especiales de algunos niños implica que no puedan seguir el ritmo de trabajo de la mayoría de sus compañeros. Por lo tanto, es necesario una adecuación temporal

que les brinde la posibilidad de realizar una tarea siguiendo su ritmo personal. Por ejemplo, si el maestro pide a los alumnos que realicen un dibujo para ilustrar cierto contenido, es muy probable que un alumno con discapacidad motora requiera de más tiempo que el resto de sus compañeros para realizarlo. El presionarlo, sin duda, provocaría ansiedad en el niño y, en consecuencia, podría fallar en la tarea. En el caso de los niños con discapacidad intelectual también es habitual que requieran de más tiempo, por ejemplo, para responder en una lectura de comprensión o para resolver un problema matemático.

Adecuaciones en la Evaluación. Las adecuaciones en la evaluación consideran los ajustes realizadas en otros elementos como la metodología. Pueden consistir en:

- Utilización de criterios y estrategias de evaluación diferenciados.
- Diversificación de las técnicas e instrumentos para que sean congruentes con el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes a evaluar.
- Consideración de los momentos de la evaluación, dependiendo de las características de los alumnos.

Una evaluación basada exclusivamente en la aplicación de un examen es muy limitada. El maestro debe disponer de otras fuentes (observaciones en clase, entrevistas, tareas y trabajos escolares, auto-evaluaciones de los alumnos), que le ofrezcan más información sobre los avances y logros de todos sus alumnos, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales.

Si el maestro planea evaluar a su grupo mediante la exposición oral, evidentemente tendrá que hacer modificaciones en el caso de un niño con discapacidad auditiva. Estas modificaciones tienen que partir de criterios claros, basados en la planeación específica para el alumno, esto es, de las adecuaciones diseñadas tanto de acceso como en otros elementos del currículo. En lugar de realizar una evaluación oral puede hacerlo por escrito, ya que de

otra manera le implicaría al niño no sólo la preocupación por la evaluación misma, sino también por lograr una lectura labiofacial adecuada y una expresión oral comprensible para el maestro, lo cual seguramente disminuiría considerablemente la calidad de sus respuestas. En el caso de un niño con discapacidad visual, la evaluación debe ser predominantemente oral o mediante procedimientos que permitan valorar sus avances, como pueden ser las formas de participación en el trabajo, su capacidad para calcular y resolver problemas, sus producciones escritas y otras más.

Adecuaciones de los Contenidos de Enseñanza. Estas modificaciones afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio. Algunas de las adecuaciones que pueden realizarse son:

- Reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos, en función de sus características y de los apoyos y recursos didácticos disponibles. Generalmente, cuando un niño manifiesta dificultades serias para acceder a determinados contenidos en razón de sus necesidades educativas especiales, lo más conveniente para permitir su abordaje es simplificar tales contenidos o reorganizarlos en cuanto al orden de su tratamiento, su nivel de profundidad o extensión, lo cual implica también considerar la pertinencia de adecuar los propósitos y las actividades relacionadas con ellos.
- Introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas de estudio. En ocasiones es necesario incluir contenidos que no se tienen contemplados en los planes y programas, por ejemplo, en el caso de los niños con necesidades educativas especiales asociadas con sobredotación. Asimismo, el maestro debe aprovechar algunas situaciones para propiciar entre los alumnos del grupo una mayor comprensión de las necesidades educativas especiales y promover una actitud de

respeto. Por ejemplo, debe saber en qué momento y circunstancias introducir un tema que no estaba contemplado y que sería muy conveniente tratar. Si el tema es “Los aparatos eléctricos” y hay alumnos con discapacidad auditiva, conviene hablar de los aparatos que pueden utilizar estas personas, como los auxiliares auditivos, el sistema de FM (aparato que se conecta a un micrófono colocado cerca de la persona que habla y que envía el sonido al auxiliar auditivo del niño para que no pierda información del emisor) o los amplificadores conectados al teléfono. El profesor debe explicar sus características físicas, la forma de empleo y su utilidad. Abordar este tema permitirá que los alumnos comprendan por qué su compañero o compañera utiliza un auxiliar, para qué le sirve, por qué es importante cuidarlo, etcétera.

- Eliminación de contenidos que no se adaptan a las características del alumnado, al tiempo disponible, a los recursos con los que se cuenta o a las condiciones del medio social y cultural. En el caso de los niños que manifiestan dificultades para acceder a determinados conceptos y problemas, puede ser más apropiado eliminar un contenido o sustituirlo por otro que se encamine a reforzar otras áreas relacionadas y que resulte más relevante para el aprendizaje de estos alumnos.

Adecuaciones en los Propósitos. Estas modificaciones requieren que el maestro considere, con la mayor objetividad posible y a partir de las prioridades establecidas, las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Deben planearse tomando en cuenta las dificultades o exigencias que puede representar para ciertos niños el logro de los propósitos en un grado escolar y, en particular, en una determinada área de conocimiento.

Algunos criterios que pueden orientar en la toma de decisiones son los siguientes:

- Priorizar propósitos en función de las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos.
- Modificar los propósitos establecidos, o aplazar su logro, en función del manejo conceptual del niño, su experiencia previa, la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles.
- Introducir propósitos que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado.

Para ilustrar este tipo de adecuaciones tomaremos como ejemplo a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales asociadas con una sordera profunda. Para ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de estos niños, es necesario adecuar aspectos relacionados con el acceso al currículo (distribución de los mesabancos, ubicación en el aula, uso de auxiliares auditivos) y, con seguridad, realizar adecuaciones en las actividades de aprendizaje —de manera que participen más activamente en el trabajo— en los materiales, en algunos contenidos de las distintas asignaturas y en los procedimientos de evaluación. A pesar de estas adecuaciones, es posible que los niños con necesidades educativas especiales asociadas con esta discapacidad no puedan alcanzar los propósitos establecidos para un grado escolar, por lo que sin duda habrá que ajustarlos. Basta considerar aquellos propósitos que implican poner en juego o aplicar habilidades que ellos no poseen —como es el caso de propósitos de español, en el eje temático de la lengua hablada, que subrayan la importancia de desarrollar la expresión oral— para ubicar cuáles es necesario ajustar sin que se pierda el sentido e intencionalidad que los justifica; siguiendo con el ejemplo, sería erróneo insistir en que el niño alcance esos propósitos cuando evidentemente no lo logrará, debido a su edad, al grado escolar en que se encuentra y a los avances que ha tenido a lo largo de su escolarización.

Si se tratara de un niño con necesidades educativas especiales asociadas con una discapacidad intelectual, las adecuaciones a los propósitos serán muy diferentes y de distinto grado de profundidad,

aunque no debemos perder de vista que se deben utilizar los mismos criterios empleados para la situación anterior. En ambos casos, como en el de cualquier niño con necesidades educativas especiales, es indispensable que los maestros regulares y el personal de apoyo tengan en cuenta lo que un alumno puede realizar durante su estancia en un nivel escolar o a lo largo de un ciclo, pero también lo que la escuela puede hacer para responder a sus necesidades educativas especiales.

ADECUACIONES EN LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

- En la metodología
- En la evaluación
- En los contenidos
- En los propósitos

Hasta aquí se han señalado los principales aspectos relacionados con la realización de adecuaciones curriculares. No obstante, en relación con cada punto se deriva un mayor número de opciones que deben corresponderse con la realidad de cada escuela, el aula y, principalmente, con las necesidades educativas especiales de los alumnos; la magnitud, profundidad, variedad y características de las adecuaciones estarán determinadas por esta realidad.

Paralelamente al trabajo colegiado de cada institución y al asesoramiento del personal de educación especial en la planeación y la realización de las adecuaciones curriculares, el maestro debe aprovechar al máximo las aportaciones de los padres de familia y de otros miembros de la comunidad escolar para reforzar el trabajo en el aula. Este apoyo es posible en la medida que se compartan las mismas preocupaciones con respecto al aprendizaje de los niños y exista convicción sobre las ventajas de la integración educativa. Por eso, las escuelas integradoras deben organizar actividades dirigidas a sensibilizar e informar a la comunidad sobre el aprendizaje de los alumnos y el sentido y propósitos de la integración educativa; en este

sentido, la comunicación permanente es una estrategia fundamental para favorecer las relaciones entre colegas, autoridades, alumnos, padres de familia e integrantes de la comunidad, entendida como una alternativa que incrementa la calidad de la educación y enriquece la formación intelectual y moral de los educandos.

Antes de presentar algunas recomendaciones finales para orientar la planeación y realización de las adecuaciones curriculares es conveniente comentar que, dependiendo de los autores, se manejan distintas clasificaciones de las mismas. Por ejemplo, hay quienes hablan de adecuaciones curriculares significativas y no significativas, dependiendo de lo cercana o alejada que esté la planeación específica del alumno con necesidades educativas especiales de la del resto del grupo. Si existen pocos ajustes, las adecuaciones son no significativas; en la medida en que los ajustes son mayores, se habla de adecuaciones significativas. Otra clasificación hace referencia a las adecuaciones físico-ambientales, que consisten en las adaptaciones arquitectónicas, de mobiliario o de apoyos personales, y a las de accesibilidad al y del currículo. Estas últimas se dividen en adecuaciones de acceso al currículo, esto es, a la provisión de recursos como medios alternativos de comunicación, adaptación de textos, etcétera, y en adecuaciones del currículo o curriculares, que se refieren a las realizadas en propósitos, contenidos, metodología y evaluación (SEP-OEA, s/f). Cualquiera que sea la clasificación, el propósito de las adecuaciones es el mismo: dar una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común.

Recomendaciones finales

- a) Para la mayoría de los maestros de grupo, las adecuaciones curriculares no son algo totalmente nuevo ya que, aun sin tener niños con necesidades educativas especiales, constantemente modifica su propuesta de trabajo, al seleccionar determinados contenidos o materiales didácticos, al adaptar las técnicas de enseñanza para que los alumnos puedan participar en las actividades, al dosificar el tiempo de trabajo, etcétera.

- b) Las adecuaciones curriculares deben partir de la planeación general que el maestro tiene para el grupo, en la cual consideró lo que se marca en los planes y programas, las condiciones del centro escolar y las características del alumnado en general, así como de una evaluación profunda de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- c) Aun sin los resultados de la evaluación psicopedagógica de los alumnos se pueden realizar algunas adecuaciones. Sobre todo en el caso de niños con una discapacidad evidente o cuando se tiene información sobre el alumno por parte del maestro que lo atendió el ciclo escolar anterior, se pueden efectuar adecuaciones de acceso o en la metodología. Sin embargo, tales adecuaciones pueden resultar insuficientes o inadecuadas, por lo que es indispensable realizar dicha evaluación.
- d) La planeación de las adecuaciones curriculares requiere de la participación conjunta del maestro o la maestra de grupo, del personal de educación especial y, de ser posible, de los padres de familia. En caso de no contar con el apoyo de personal de educación especial, es imprescindible realizar esta planeación con apoyo del resto de los compañeros maestros.
- e) Las adecuaciones curriculares diseñadas para un alumno en particular deben alejarse lo menos posible de la planeación general diseñada para el grupo. A veces surge la tentación de diseñar y realizar ajustes muy importantes en los elementos del currículo, cuando lo que el niño precisa es otro tipo de apoyos. La experiencia, más que los prejuicios, es lo que debe guiar el diseño de estos ajustes.
- f) Es conveniente ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas, dependiendo de las necesidades educativas especiales. En muchas ocasiones basta realizar las adecuaciones de acceso para que el niño o la niña logre aprendizajes muy cercanos a los de sus compañeros. Con respecto a las adecuaciones de los elementos del currículo, conviene primero intentar ajustes en la metodología de trabajo y en las formas de evaluar; cuando los resultados son poco satisfactorios, procede realizar adecuaciones en los contenidos y, en última instancia, en los propósitos de cada grado.

- g) Las adecuaciones que se realicen a lo largo de la escolarización del alumno deben buscar que el alumno logre los propósitos generales establecidos para todos los alumnos de cada nivel educativo, ya que la cuestión medular de la integración es que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan acceso al currículo común.
- h) Otro aspecto de particular importancia es el que se refiere a la evaluación de las adecuaciones curriculares. La trascendencia de una adecuación curricular implica tomar en cuenta no sólo el resultado final del esfuerzo del alumno en función de un propósito, sino de manera fundamental el desarrollo del proceso implicado, de acuerdo con los avances y dificultades identificadas al realizar las tareas propuestas. En el caso de las adecuaciones curriculares la evaluación debe posibilitar un análisis sobre la pertinencia de la adecuación o serie de adecuaciones, tomando en cuenta el esfuerzo y el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la estrategia y de los recursos empleados, así como la eficacia de la intervención docente y la del personal de educación especial. La evaluación de las adecuaciones curriculares debe servir fundamentalmente para mejorar las estrategias empleadas y las formas de intervención, con el objeto de satisfacer las necesidades educativas especiales del niño integrado.
- i) Con el fin de propiciar las condiciones básicas para la integración de los niños con necesidades educativas especiales, se sugiere que al concluir la evaluación psicopedagógica y tener integrado el informe, el maestro o maestra de grupo se reúna con el personal de educación especial que apoya al alumno con necesidades educativas especiales para que, juntos, completen el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC). Este documento les permitirá organizar la información de tal forma que sepan, con toda claridad, cuáles son los apoyos requeridos por el niño o niña en cuanto a las adecuaciones de acceso y a las que afectan a los elementos del currículo. Además, les permitirá tener presentes los asuntos pendientes en relación con el niño e ir anotando las observaciones más

puntuales sobre su avance. Conviene que esta información sea compartida con los padres de familia. Este DIAC de ninguna manera sustituye el expediente completo del alumno. Únicamente se propone como un instrumento sencillo y útil para tomar las decisiones pertinentes en relación con el trabajo que es necesario llevar a cabo. Otro instrumento que puede utilizarse es el Seguimiento del Documento Individual de Adecuación Curricular (ver anexo 2).

- j) Los profesores deben explotar las ventajas de los materiales de la SEP para apoyar su trabajo: libros del maestro, libros de texto gratuitos, avances programáticos, catálogo de materiales didácticos, documentos y textos para apoyar la enseñanza de una área específica. Estos materiales pueden servir de orientación para las adecuaciones curriculares. El éxito de la integración educativa depende del interés con que cada maestro realice su propio trabajo y de los recursos que utilice.

Por último, queremos recalcar aquí la importancia de compartir experiencias con los colegas, confrontar puntos de vista, analizar problemas y reflexionar sobre la propia práctica docente para superarse profesionalmente y elevar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos. Huxley, el filósofo y escritor inglés, ante la pregunta de quién educaría a los educadores, respondió: “la respuesta es dolorosamente sencilla, nadie más que ellos”.

Para finalizar este capítulo, queremos pedirle que haga el siguiente ejercicio. El propósito es analizar la información que se presenta en el DIAC de Eduardo y reflexionar sobre su utilidad.

EJERCICIO 6

Actividad: La programación en el aula y el Documento Individual de Adecuación Curricular.

Objetivo: Analizar las adecuaciones curriculares individuales que precisa un alumno y la forma en que se satisfacen mediante la programación del profesor. En la medida en que se tenga claro el sentido de la adecuación curricular individual será posible su implementación en el aula, con el consabido beneficio para el alumno que así lo requiere.

Procedimiento:

1. Lea la planeación que la maestra Patricia, de cuarto grado de primaria, ha realizado para abordar el bloque II de Geografía: “Características físicas y recursos naturales de México” (pág. 153).

a) Para elaborar su programación, Patricia ha tomado en cuenta los siguientes aspectos:

- Definir como propósitos la adquisición de conocimientos, de habilidades y de actitudes, según se plantea en los planes y programas en general y en la asignatura del grado.
- Los conocimientos que los alumnos han desarrollado en la asignatura y que se relacionan con el bloque que se va a abordar. En este sentido, todos los alumnos del grupo identifican gráficamente a la República Mexicana, la mayoría tiene la noción de la división política del país, pero pocos identifican por su nombre y ubicación a los diferentes estados. Todos los alumnos tienen la noción de lo que es un río, la costa, un lago; la mayoría sabe que hay variedad de climas y de relieves.
- Las formas de interacción entre los alumnos al interior del grupo. El grupo se conforma por 32 alumnos, la mayoría de los cuales proviene de otras escuelas, por lo que se han dado

casos de rivalidad y exclusión. Ante esto, la maestra ha ensayado con cierto éxito el trabajo en pequeños grupos para promover la mutua aceptación y la cooperación en el trabajo.

- Las estrategias para el manejo de la información. La mayoría de los alumnos de este grupo ha desarrollado ciertas habilidades de comprensión de textos breves e identifican las ideas importantes, siempre y cuando no contengan un vocabulario muy sofisticado. A la maestra le interesa fomentar en los alumnos la búsqueda activa de información, su sistematización y la socialización de la misma ante el grupo.

b) A partir de los puntos anteriores, Patricia bosquejó su programación de la siguiente manera:

Propósitos de trabajo

Se toman en cuenta los propósitos en adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la asignatura y con el bloque temático. Además, también se plantean como propósitos el desarrollo de actitudes de aceptación, respeto y colaboración entre los alumnos, y el desarrollo de habilidades de búsqueda, sistematización, representación y comunicación de la información.

Contenidos

Se abordarán los conceptos planteados en la temática correspondiente en la asignatura de grado.

Procedimiento de trabajo y actividades propuestas

Se trabajará con algunas ideas de la metodología de proyectos y se organizarán las actividades según lo siguiente:

- Identificación por parte del maestro de cinco tópicos para el desarrollo del bloque temático.

- Cada equipo de trabajo elegirá uno de los tópicos identificados para desarrollar un proyecto de trabajo. El proyecto contempla la realización de una investigación documental, su elaboración por escrito y su presentación al grupo. Un elemento a considerar es la división de tareas al interior del equipo.
- Posterior a la presentación en el aula, los trabajos realizados permitirán la elaboración de un proyecto de todo el grupo, cuya finalidad sea dar a conocer a la comunidad escolar el tema abordado. Para ello será necesario elaborar y asignar tareas para actividades posibles, como hacer una ambientación, elaborar guiones de presentaciones por escrito o verbalmente, diseñar invitaciones, establecer un rol de guías, etcétera.

Materiales

Además de los libros de texto y el Atlas de Geografía, será necesario contar con enciclopedias, revistas, periódicos, material de reuso, material de papelería, etcétera.

Evaluación

A lo largo de la actividad se realizará una evaluación que permita orientar el trabajo, la participación individual en el equipo, la realización de visitas guiadas, la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

c) Por último, Patricia hace un cuadro en el que sintetiza las ideas anteriores y que aparece a continuación

Geografía 4º.

Bloque II: Características físicas y recursos naturales de México

Duración aproximada: 6 semanas

PROPOSITOS	CONTENIDOS	PROCEDIMIENTOS	MATERIALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>Conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifique el relieve, la hidrografía y los climas de México. - Relacione el clima y la presencia de algunas plantas y animales con la existencia de recursos naturales. - Comprenda los elementos del clima y algunos de los factores que lo modifican. <p>Actitudes y valores con respecto al medio geográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprenda que los paisajes cambian a través del tiempo por la acción del hombre o de la naturaleza. <p>Habilidades relacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolle actitudes de cooperación y respeto. - Desarrolle habilidades de búsqueda, sistematización, representación y comunicación de la información. 	<p>Conceptos:</p> <p>Características físicas de México</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principales formas de relieve - Principales ríos y lagos - Principales climas <p>Las grandes regiones naturales de México</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selva húmeda - Selva seca - Bosques - Matorrales - Pastizales <p>La conservación de los recursos naturales. Identificación de las principales fuentes de deterioro ambiental en el país</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de un tema por equipo: 1. Relieve; 2. Hidrografía; 3. Clima; 4. Flora y fauna; 5. Conservación de recursos naturales e identificación de fuentes de deterioro ambiental. - Proyecto del equipo: Elaboración del plan de trabajo; Asignación de tareas; Investigación documental sobre los temas; Reporte por escrito; Presentación al grupo en general. - Proyecto de trabajo grupal: Elaboración y asignación de tareas: guiones, invitaciones, rol de guías, ambientación, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto - Atlas geográfico - Libros - Revistas - Enciclopedias - Material de reuso - Material de papelería 	<ul style="list-style-type: none"> - Reporte de investigación escrita. - Cuestionamiento oral a medida que se desarrollan las actividades. - Evaluación de la participación individual al interior del equipo. - Visita guiada para la comunidad educativa. - Evaluación general del proyecto: conocimientos, habilidades y actitudes.

2. Lea la evaluación psicopedagógica de Eduardo, que se encuentra en el capítulo tres.
3. Lea el DIAC de Eduardo (pp. 159-175), que se encuentra más adelante.
4. Ya que usted tiene una idea de la programación de la maestra Patricia y las adecuaciones curriculares que requiere Eduardo, según lo anotado en su DIAC, ¿qué cambios o ajustes a su programación serían necesarios al pensar que Eduardo es un alumno de este grupo? Anote en el cuadro de la planeación de la maestra las adecuaciones que se requieren hacer.
5. Ya que anotó los ajustes al programa, describa lo siguiente:

a) ¿Usted propone ajustes a los propósitos? Sí () No ()
En caso de que sí, ¿cuáles?

¿Por qué?

b) ¿Usted propone ajustes a los contenidos? Sí () No ()
En caso de que sí, ¿cuáles?

¿Por qué?

c) ¿Usted propone ajustes en el procedimiento? Sí () No ()
En caso de que sí, ¿cuáles?

¿Por qué?

d) ¿Usted propone ajustes en los materiales de trabajo? Sí () No ()
En caso de que sí, ¿cuáles?

¿Por qué?

e) ¿Usted propone ajustes en los criterios para evaluar? Sí () No ()
En caso de que sí, ¿cuáles?

¿Por qué?

6. Conteste las siguientes preguntas:

- ¿La evaluación psicopedagógica ofrece suficientes elementos para completar el DIAC?, ¿por qué?
- Con los elementos revisados en el anexo 1, ¿se podrá completar este documento?, ¿cómo?
- La información que proporciona el DIAC, ¿realmente lo orienta en cuanto a la atención educativa que debe ofrecerle a Eduardo?, ¿por qué?
- ¿Le parece que falta alguna información importante?, ¿cuál?
- ¿Le parece que hay información poco útil?, ¿cuál?

- ¿Vale la pena hacer el esfuerzo que representa completar este documento?, ¿por qué?

7. De ser posible, comparta los resultados del ejercicio con sus compañeros de educación regular y especial.

Puntos para la reflexión:

- a) ¿Ha cambiado su percepción y actitud ante los alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Cómo es ahora?
- b) ¿Vale la pena realizar el esfuerzo que supone atender a la diversidad?
- c) Lo que ha aprendido, lo que ha pensado e inclusive lo que ha sentido con la lectura de este libro, ¿lo motivan realmente para cambiar sus prácticas?, ¿en qué aspectos?
- d) La integración educativa, ¿en verdad representa una opción no solamente para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino para elevar la calidad de la educación?, ¿por qué?
- e) Integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, ¿representa más trabajo o trabajar de manera distinta?
- f) ¿Cree factible un trabajo colaborativo con sus compañeros de educación regular y especial?, ¿lo cree útil? , ¿por qué?

**DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIÓN CURRICULAR.
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE EDUARDO**

Cuarto de primaria
1. Datos generales

Nombre: Eduardo Andrade Zárate Sexo: Masculino
 Fecha de nacimiento: 12 de marzo de 1987 Edad: 11 6/12
 Nivel: Primaria Grado escolar: 4º grado
 Sus necesidades educativas especiales están asociadas a: discapacidad intelectual superficial.

Nombre de la escuela: Miguel Hidalgo
 Nombre del maestro(a) de grupo: Teresa Hernández
 Nombre del maestro(a) de apoyo: Carlos Rodríguez
 Ciclo escolar: 1999-2000

3. Datos significativos de la historia clínica del niño o niña

A los dos años de edad sufrió fiebres altas, con convulsiones y su consecuencia fue un retraso general en su desarrollo. Hasta la fecha, recibe tratamiento médico para controlar las convulsiones. Ya ha superado los problemas que tuvo en relación con su motricidad gruesa. Su desarrollo cognoscitivo, particularmente del lenguaje, ha sido lento. Recibe tratamiento privado para superar sus dificultades de lenguaje.
 Es un niño alto y con algo de sobrepeso.

Fecha en que se terminó de llenar el DIAC: SEPTIEMBRE DE 1999
2. Datos relacionados con la escolarización del niño(a)

Indique los servicios a los que ha asistido	Ciclo (s) en el que asistió al servicio	Indique el tiempo en meses	¿Continúa asistiendo al servicio
Intervención temprana	1988-1990	20	No
CAPEP	1990-1993	30	No
Grupo integrado A			
Grupo integrado B			
Preescolar regular			
Primaria regular	1996-1998	20	Sí
Centro psicopedagógico			
Escuela de educación especial o CAM	1993-1995	20	No
Otro. Especificar: terapia de lenguaje a nivel particular	1990-1999	108	Sí

¿El niño o niña ha reprobado algún grado?

Sí	No	¿Cuál?	No. de veces
	X		

4. Desarrollo actual en las diferentes áreas

	POR ARRIBA DEL PROMEDIO DEL GRUPO	IGUAL AL PROMEDIO DEL GRUPO	POR DEBAJO DEL PROMEDIO DEL GRUPO
Desarrollo motor		X	
Desarrollo del lenguaje			X
Desarrollo de los aprendizajes escolares			X
Desarrollo socio-afectivo		X	

• Se sugiere que este documento sea completado al inicio de cada ciclo escolar y que se haga un seguimiento del mismo por lo menos dos veces al año. Además, es muy recomendable que lo hagan conjuntamente el maestro de grupo, el personal de educación especial y, de ser posible, los padres de familia.

5. Datos relacionados con la evaluación psicopedagógica

Fecha en que se realizó: septiembre de 1999

Personas que participaron:

Nombre

Maestro(a) de grupo	X	Teresa Hernández
Maestro(a) de apoyo	X	Carlos Ramírez
Psicólogo(a)	X	Mónica González
Trabajador(a) social		_____
Especialista. Área		_____
Otro. Indicar		_____

En caso de que la evaluación psicopedagógica haya estado incompleta:

Fecha en que se actualizó: _____

Personas que participaron: _____

Nombre

Maestro(a) de grupo	_____	_____
Maestro(a) de apoyo	_____	_____
Psicólogo(a)	_____	_____
Trabajador(a) social	_____	_____
Especialista. Área	_____	_____
Otro. Indicar	_____	_____

Principales capacidades del niño o niña detectadas en la evaluación psicopedagógica (cognoscitivas, motrices, sociales)

La motricidad gruesa y fina de Eduardo se ha desarrollado a niveles apropiados. Ha superado sus problemas para socializarse, no siendo ya un chico retraído y aislado. Su comunicación es funcional. Establece relaciones entre conceptos simples. Su actitud ante el trabajo es muy positiva.

Servicio que coordinó la realización: USAER

Instrumentos y técnicas aplicadas:

Entrevista a la madre; Entrevista a la maestra del grupo; Pruebas formales: WISC-RM; BELE; Escala sociométrica; Guía de observación en el aula y pruebas pedagógicas.

Servicio que coordinó la actualización: _____

Instrumentos y técnicas aplicadas: _____

Principales dificultades del niño o niña detectadas en la evaluación psicopedagógica (cognoscitivas, motrices, sociales)

En el plano cognoscitivo, muestra dificultades para lograr el pensamiento abstracto, lo cual le dificulta establecer relaciones entre eventos y secuencias temporales complejas; su atención se encuentra disminuida, por lo cual le cuesta trabajo memorizar a corto y largo plazo. Su lenguaje es muy elemental en cuanto a comprensión y producción. Su competencia curricular se encuentra por debajo de su grado y grupo.

6. Tipo de apoyo que el niño o niña requiere

ÁREAS DE ESPECIALIDAD	APRENDIZAJE	LENGUAJE	PSICOLOGÍA	OTRA ESPECIALIDAD		
Trabajo conjunto entre el especialista y el maestro de grupo	X					
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula regular						
Apoyo individual del especialista dentro del aula regular						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo	X					
Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo		X				
Apoyo del especialista en turno alterno						

7. Tipo de apoyo que el niño o niña actualmente recibe

ÁREAS DE ESPECIALIDAD	APRENDIZAJE	LENGUAJE	PSICOLOGÍA	OTRA ESPECIALIDAD		
Trabajo conjunto entre el especialista y el maestro de grupo						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula regular						
Apoyo individual del especialista dentro del aula regular						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo						
Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo		X				
Apoyo del especialista en turno alterno						

En caso de no recibir el apoyo que requiere, explique las razones: _____

8. Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o niña

(actividades cortas, actividades largas, actividades apoyadas con material concreto, actividades dentro del aula, actividades fuera del aula, trabajo en grupo, trabajo individual, trabajo en equipos,...)

Necesita del apoyo continuo de material concreto para el desarrollo de las actividades. Necesita más tiempo para la realización de sus trabajos, y que se le den explicaciones sencillas y precisas, paso a paso. Requiere del ajuste de los contenidos que estudiará, con menor exigencia de aquellos que requieren el uso del pensamiento abstracto. Le gusta más trabajar individualmente, pero es importante que pueda intercambiar sus resultados con algunos compañeros. Necesita desarrollar actividades sencillas para favorecer su autoestima.

9. Intereses y motivación para aprender

(¿En qué contenidos está más interesado?, ¿qué estímulos le resultan más positivos?, ¿qué tareas le representan un reto?, ¿cómo motivarlo para el aprendizaje)

Le interesan las matemáticas, sobre todo la resolución de problemas prácticos. Le gustan las actividades sencillas que aparecen en los libros de texto. Le interesa la literatura especialmente los relatos sencillos y cortos. Le gustan las actividades manuales.

10. Principales necesidades del niño o niña (en las áreas motora, de comunicación, social, afectiva, de conducta, médica, académica, de independencia, de autocuidado,...)

ÁREA	PRINCIPALES NECESIDADES	ÁREA	PRINCIPALES NECESIDADES
Social-afectiva	<ul style="list-style-type: none">• Trabajar con sus compañeros (pequeños equipos)• Orientación sexual• Elevar su autoestima para que tenga más iniciativa y pueda participar y pedir ayuda con más seguridad	Independencia	<ul style="list-style-type: none">• Ampliar su autonomía o desplazamiento por el barrio en el que vive• Hacer compras sin ayuda
Comunicativo-lingüística	<ul style="list-style-type: none">• Aumentar su vocabulario a nivel conceptual• Utilizar estructuras más complejas• Utilizar un lenguaje más abstracto	Autocuidado	<ul style="list-style-type: none">• Poner atención a su aseo y arreglo personal
Cognoscitiva	<ul style="list-style-type: none">• Aumentar el nivel de atención• Pasar de una memoria inmediata a una mediata• Aprender a planear, analizar y anticipar la solución de distintas situaciones cotidianas• Pasar de un pensamiento concreto a uno semiconcreto y abstracto	Académica	<ul style="list-style-type: none">• Lograr conocimientos básicos de las distintas asignaturas (no sólo de español y matemáticas)• Aumentar su competencia en la asignatura de español• Aumentar su competencia en la asignatura de matemáticas

11. Formulación de prioridades

De acuerdo con las características del niño o niña y con sus principales necesidades, ¿cuáles son las prioridades a trabajar con él/ella?

ÁREA	PRIORIDADES	ÁREA	PRIORIDADES
Comunicativo -lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Promover un lenguaje más abstracto 	Académica	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr conocimientos básicos de las diversas asignaturas • Aumentar su competencia en la asignatura de español (argumentación de su análisis y comentarios en torno a un tema; identificación de distintos tipos de texto, de las ideas principales y secundarias de un texto y de los diferentes elementos de un escrito; expresión escrita de ideas en forma clara y ordenada, y utilización de habilidades metacognoscitivas para revisar sus trabajos escritos). • Aumentar su competencia en la asignatura de matemáticas (aplicación de las operaciones básicas en situaciones cotidianas, resolución de problemas de la vida diaria utilizando las operaciones básicas y resolución de problemas muy sencillos con unidades de peso, capacidad, tiempo y longitud).
Cognoscitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer un pensamiento más abstracto • Aumentar el nivel de atención • Promover una memoria mediata • Facilitar el desarrollo de habilidades para planear, analizar, y anticipar la solución de distintas situaciones cotidianas 		
Social afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo en pequeños equipos • Elevar su autoestima • Recibir orientación sexual 		
Independencia	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autonomía y el desplazamiento por el barrio en el que vive 		

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

12. Adecuaciones de acceso con las que es necesario contar

Tomando en cuenta las principales necesidades y las prioridades establecidas, ¿qué adecuaciones se requieren?

ADECUACIONES EN LAS INSTALACIONES DE LA ESCUELA <small>(rampas, barandales, adecuaciones en los baños...)</small>	ADECUACIONES EN EL AULA <small>(ubicación del mobiliario, iluminación, nivel de ruido...)</small>	APOYOS PERSONALES: MATERIALES Y/O TÉCNICOS <small>(lentes, auxiliares auditivos, bastón, máquina, punzón, tableros de comunicación, interprete de lenguaje manual, material didáctico específico...)</small>
Marque con una X si no son necesarias <input checked="" type="checkbox"/>	Marque con una X si no son necesarias <input checked="" type="checkbox"/>	Marque con una X si no son necesarias <input checked="" type="checkbox"/>

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

13. Adecuaciones en los elementos del currículo

Tomando en cuenta las principales necesidades y las prioridades establecidas ¿qué adecuaciones se requieren?

• En la metodología

En las formas de trabajo (individual, grupal, en parejas), en los materiales de trabajo, en el tipo de instrucciones, en el tiempo para desarrollar la actividad, en las formas de participación (oral, escrita), en la complejidad de las tareas, en las formas de desarrollar la actividad,...

Marque con una X si no es necesario

- Utilización de materiales concretos y semiconcretos
- Realizar actividades que partan de experiencias vivenciadas
- Realizar actividades cortas y muy estructuradas
- Dar instrucciones claras, sencillas y directas
- Asignar más tiempo para el desarrollo de las actividades
- Promover la participación oral y escrita
- Hacer cuestionamientos sobre el procedimiento seguido en las actividades

• En la evaluación

En las formas de evaluar (individual, grupal, en parejas), en los materiales utilizados para evaluar, en el tipo de instrucciones, en el tiempo para desarrollar la evaluación, en las formas de participación (oral, escrita), en las técnicas utilizadas,...

Marque con una X si no es necesario

- Realizar una evaluación continua
- Realizar una evaluación individualizada (a partir del propio proceso del niño, tomando en cuenta sus trabajos, su participación, sus exámenes escritos, etc.)
- Evaluar utilizando material concreto y semiconcreto
- En caso de aplicar exámenes escritos, que éstos siempre tengan instrucciones cortas y claras
- Nunca evaluar a partir de exposiciones verbales

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

- **En los propósitos y contenidos**
- **Matemáticas. Cuarto Grado**

Tomando en cuenta las principales necesidades y las prioridades establecidas? ¿qué adecuaciones se requieren?

Tomando en cuenta el nivel de competencia curricular del niño o niña y la planeación general para el grupo, indique qué aspectos de los que aparecen en la siguiente escala considera que es necesario adecuar.

Marque con una X si no es necesario realizar adecuaciones en los propósitos y contenidos propuestos para el área de matemáticas ____

No.	ASPECTOS A VALORAR	SEÑALE AQUELLOS QUE REQUIEREN SER ADECUADOS
1	Los números, sus relaciones y sus operaciones	
1.1	Lee, escribe, ordena, ubica en la recta numérica y compara números naturales, hasta de cinco cifras.	
1.2	Reconoce, plantea y resuelve problemas que impliquen el algoritmo de la suma y la resta hasta de cinco cifras.	
1.3	Plantea y resuelve problemas que impliquen la multiplicación y la división, en este caso de dos cifras.	X (se modifica)
1.4	Resuelve problemas que impliquen el uso de fracciones en situaciones de reparto, medición, comparación, equivalencia u orden.	X (se elimina)
1.5	Identifica cantidades con números decimales hasta centésimos y resuelve problemas de suma y resta con decimales.	X (se elimina)
2	Medición	
2.1	Resuelve problemas sobre la medición de longitudes utilizando como unidad de medida el uso del metro, decímetro, centímetro y milímetro.	
2.2	Plantea y soluciona problemas que impliquen el cálculo de perímetros.	
2.3	Plantea y soluciona problemas que impliquen el cálculo de superficies y la aplicación de la fórmula del área del triángulo, cuadrado y rectángulo.	
2.4	Resuelve problemas sencillos sobre capacidad, peso y tiempo con diferentes unidades de medida (mililitro, miligramos, horas y minutos, etc.) e instrumentos (báscula, recipientes graduados, reloj, calendario, etc.).	X (se modifica)
3	Geometría	
3.1	Elabora e interpreta croquis y representa puntos y desplazamientos en el plano.	
3.2	Clasifica y construye cuerpos geométricos a partir de criterios básicos (forma de caras, número de caras, vértices, etc.).	
3.3	Maneja diferentes instrumentos de geometría, para el trazo de líneas paralelas y perpendiculares, figuras, ejes de simetría y cuerpos geométricos.	
4	Tratamiento de la información	
4.1	Recolecta, organiza, comunica e interpreta información que proviene de encuestas, tablas, gráficas, pictogramas, etcétera.	X (se modifica)
4.2	Estima, registra y organiza en tablas de frecuencias, los resultados de diferentes juegos de azar [predicción y azar].	X (se modifica)
4.3	Usa tablas de variación proporcional directa en la resolución de problemas [procesos de cambio].	X (se elimina)

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

• **Español. Cuarto Grado.**

Tomando en cuenta el nivel de competencia curricular del niño o niña y la planeación general para el grupo, indique qué aspectos de los que aparecen en la siguiente escala considera que es necesario adecuar:

Marque con una X si no es necesario realizar adecuaciones en los propósitos y contenidos propuestos para el área de español ____

No.	ASPECTOS A VALORAR	SEÑALE AQUÉLLOS QUE REQUIEREN SER ADECUADOS
1	Lengua Hablada	
1.1	Expone, comenta y argumenta sobre temas de diversas asignaturas.	
1.2	Establece acuerdos y desacuerdos en el curso de una argumentación.	
1.3	Reconoce los cambios en la comunicación oral a partir de las situaciones en las que se originan.	
1.4	Planea y realiza entrevistas basadas en guiones.	
2	Lengua escrita	
2.1	Reconoce y usa las fuentes comunes de información escrita.	
2.2	Identifica los tipos de texto fundamentales y los objetivos comunicativos de cada uno.	
2.3	Maneja e identifica las diversas partes que integran el diccionario.	
2.4	Redacta instrucciones, resúmenes, textos, cartas y telegramas.	
2.5	Emplea correctamente las reglas ortográficas revisadas (el punto y aparte y final, la coma, los signos de admiración e interrogación, el acento ortográfico y las letras ["r" y "rr", "c" y "q", "b" y "v", "g" y "j"]).	
3	Recreación literaria	
3.1	Crea trabalenguas, cuentos, fábulas y adivinanzas.	X (se elimina)
3.2	Elabora diálogos a partir de textos que haya leído o redactado.	
3.3	Practica la poesía oral cuidando tono y volumen de voz y representa leyendas u otros textos.	
4	Reflexión sobre la lengua	
4.1	Reconoce y usa el sujeto tácito, los pronombres, los artículos y los adjetivos.	
4.2	Reconoce la concordancia de género y número y de género y persona entre sustantivos y adjetivos y entre el sujeto y el verbo respectivamente.	
4.3	Reconoce y usa oraciones imperativas.	
4.4	Usa los tiempos presente, pretérito y futuro en la redacción de textos.	
4.5	Utiliza palabras sinónimas y antónimas en sus redacciones.	

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

• **Otras asignaturas.**

Tomando en cuenta el nivel de competencia curricular del niño o niña y la planeación general para el grupo, indique en qué asignaturas y en qué propósitos y contenidos específicos considera que es necesario adecuar (Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Física, Educación Artística, Conocimiento del Medio, ...).

Marque con una X si no es necesario realizar adecuaciones en los propósitos y contenidos propuestos para las otras asignaturas ____

ASIGNATURA	PROPÓSITO/CONTENIDO QUE ES NECESARIO ADECUAR	PROPÓSITO/CONTENIDO ESTABLECIDO PARA EL NIÑO O NIÑA
Ciencias Naturales	En el caso de estas dos asignaturas y tomando en cuenta que se considera prioritario trabajar los conocimientos básicos de cada una de ellas, lo que se recomienda es que únicamente se trabajen los contenidos básicos, los más importantes para comprender de manera general el tema que se aborda.	
Historia		

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

14. Socialización

Asignar, de acuerdo con el desempeño del niño o niña en cada uno de los aspectos mencionados, una de las claves que se muestran a continuación:

S - Siempre

MV - La mayoría de las veces

PV - Pocas veces

N - Nunca

No.	ASPECTOS A VALORAR	SEÑALE AQUÉLLOS QUE REQUIEREN SER ADECUADOS
1	Relaciones interpersonales	
1.1	Se comunica con el maestro.	PV
1.2	Se comunica con sus compañeros.	S
1.3	Solicita ayuda o acepta la ayuda de otro sin limitaciones.	S
2	Colaboración	
2.1	Manifiesta disposición para el trabajo en equipo.	MV
2.2	Muestra disposición para colaborar con el maestro.	MV
2.3	Muestra disposición para colaborar con sus compañeros.	MV
2.4	Respeto y sigue las reglas del grupo.	S
2.5	Respeto a sus compañeros.	S
3	Actitud ante el trabajo	
3.1	Manifiesta disposición para el trabajo individual.	S
3.2	Se compromete y se responsabiliza con el trabajo.	MV
3.3	Planea para organizar su trabajo.	PV
3.4	Sigue las indicaciones dadas por el maestro o por una autoridad.	MV
3.5	Tiene iniciativa para participar en diversas actividades, tanto académicas como recreativas.	PV
3.6	Asume una actitud positiva ante las tareas asignadas.	MV
3.7	Culmina las actividades y las tareas que inicia.	PV
3.8	Muestra interés por aprender e investigar.	MV
3.9	Saca provecho de los errores cometidos.	PV
3.10	Reconoce sus aciertos y sus errores, asumiéndolos con responsabilidad.	MV
3.11	Muestra seguridad en lo que hace.	PV
3.12	Recoge y guarda el material que utiliza.	S
3.13	Respeto los límites de las áreas del salón.	S

Socialización (continuación...)

4	Actitud ante el juego	
4.1	Se adapta a la situación de juego (reglas, procedimiento).	S
4.2	Participa con agrado en los juegos.	S
4.3	Muestra iniciativa para emprender juegos.	PV
4.4	Puede participar en juegos de competencia.	MV
4.5	Reacciona adecuadamente cuando gana o pierde.	S
5	Asiste a clases	S

Describir las estrategias que tendrán que utilizarse para promover la socialización del niño o niña

Marque con una X si no es necesario

- Fomentar la participación del niño en diálogos con la maestra.
- Retroalimentar al niño al final de cada actividad, para que sepa cómo lo hizo y vaya adquiriendo mayor seguridad.
- Fomentar el trabajo en equipos, en el que se respeten turnos y cada uno de los integrantes tenga que realizar parte del trabajo y dar instrucciones al resto de los compañeros.
- Reforzar positivamente las iniciativas del niño.

15. Padres de familia

¿CUÁL ES EL NIVEL DE COLABORACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA?		¿POR QUÉ EL COMPROMISO ES REGULAR, POCO O NINGUNO?
DE MUCHO COMPROMISO	X	
NIVEL REGULAR DE COMPROMISO		
POCO COMPROMISO		
NINGÚN COMPROMISO		

¿De qué manera colaboran los padres de familia?

La madre se muestra dispuesta a colaborar en todo lo que pide su profesora. Indaga los contenidos que se están revisando en la escuela y trata de ayudarlo en casa. Lo apoya en la realización de las tareas escolares y muestra iniciativa para involucrarlo en la solución de problemas prácticos.

¿Cuáles son las necesidades de los padres de familia en cuanto a orientación y apoyo?

Conviene orientar a la madre con respecto a otras iniciativas que se pueden poder en marcha en la familia para promover una mayor autonomía de Eduardo. Asimismo es necesario orientarla para que, a su vez, pueda orientar al chico en el área sexual.

16. Compromisos derivados de los puntos anteriores

COMPROMISO	PERSONA(S) RESPONSABLE(S)		FECHA PARA SU REALIZACIÓN
	NOMBRE	FUNCIÓN	
Proporcionar orientación a la madre	Mónica González	Psicóloga de la USAER	Noviembre de 1999

17. Observaciones y comentarios

Personas que participaron en la elaboración del DIAC		
Nombre	Función	Firma
Teresa Hernández	Maestra	
Carlos Ramírez	Maestro de apoyo	
Mónica González	Psicóloga de la USAER	

ANEXO 1
ALGUNAS DEFICIENCIAS DEL EJEMPLO DE INFORME
DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Anexo 1. Algunas deficiencias del ejemplo de informe de evaluación psicopedagógica

1. *General:* A pesar de que se hizo un esfuerzo por destacar las habilidades de Eduardo, siguen prevaleciendo en el informe sus dificultades.
2. *Motivo de la evaluación:* Lo que se dice en el reporte no aclara cuál es el propósito de efectuar la evaluación, ni quién la solicita. Como se explicó en el texto, esto resulta fundamental para planear el proceso mismo de la evaluación.
3. *Apariencia física:* No se menciona que están apareciendo los caracteres sexuales secundarios: presenta bozo, está cambiando de voz y hay cierta desproporción entre sus extremidades. No se dice que el muchacho se empieza a preocupar por su apariencia física, que constantemente trata de verse en algún espejo para peinarse y que empieza a presentar poses adolescentes. Esta información es importante porque corrobora lo que dice la madre en cuanto al despertar de la sexualidad de Eduardo.
4. *Ambiente familiar y sociocultural:* No se menciona la relación actual entre la madre y el padre, ni la de este último con Eduardo. No se dice que un par de años después de la separación, el padre intentó regresar, pero la madre lo rechazó. Asimismo, rechazó la ayuda económica que le ofrecía y no permitió que estableciera alguna relación con Eduardo. Por esta razón, Eduardo no lo conoce. Un dato que se tendría que valorar es que Eduardo llama “padre” al abuelo.

5. *Trabajo de la terapeuta de lenguaje:* No se solicitó a esta persona un reporte de los logros que ha tenido el muchacho y de su situación actual en esta área. No se dice que esta profesional, aún cuando valora positivamente la integración, nunca se ha puesto en contacto con los profesores de Eduardo para informar de su trabajo y ofrecer sus puntos de vista.
6. *Diagnóstico:* Se menciona que presenta discapacidad intelectual superficial; sin embargo, no resulta apropiado dictar este diagnóstico sin evaluar la conducta adaptativa de Eduardo. No se sabe cómo se desenvuelve Eduardo fuera de la escuela, con amigos, vecinos y familiares. No se aclara, por ejemplo, que Eduardo ayuda a despachar en la tienda que tiene la madre. Su desenvolvimiento en el trabajo es muy apropiado, pues hace bien las entregas e inclusive calcula los costos y da los cambios, aunque necesita de alguna supervisión, pues es muy inocente y gente mal intencionada lo puede engañar si se lo propone. Tampoco se dice que Eduardo también se desplaza solo a lugares lejanos, para lo cual necesita hacer uso del transporte público. No se habla acerca de sus amigos y de las relaciones que establece con familiares mayores y de su edad. En este sentido, no se afirma que el diagnóstico sea equivocado, sino que está insuficientemente justificado, que es incierto. Y aun cuando fuera confiable, se tendría que discutir hasta qué punto conviene incluirlo en los resultados de la evaluación. La madre ya conocía este diagnóstico. Se tendría que valorar si conviene que la maestra lo conozca y hasta qué punto le puede resultar útil.
7. *Inteligencia:* No se aprovecharon al máximo los resultados que puede proporcionar el WISC-RM. Por ejemplo, no se dice nada acerca de sus habilidades precepto-motoras, que en el caso de Eduardo son muy importantes, pues el problema médico que tuvo afectó sus logros motores. Aparentemente ha superado sus dificultades en cuanto a la motricidad gruesa y tal vez las relacionadas con la motricidad fina, y esto tendría que reflejarse en este instrumento.
8. *Competencia curricular:* Es en este aspecto donde se hace más evidente que, aunque se hizo un esfuerzo, no se logró del todo

enfatar las capacidades sobre las dificultades. Por ejemplo, en el área de lengua hablada no se dice cuáles son sus logros, solamente se mencionan sus dificultades.

9. *Interpretación de resultados:* Si se analizan con detalle los dos primeros párrafos, podremos constatar lo mencionado en el punto anterior.

ANEXO 2
DEL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADECUACIÓN
CURRICULAR

Primero de primaria

Fecha en que se terminó de llenar el seguimiento del DIAC _____

1. Datos generales

Nombre: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____ Edad: _____

Nivel: _____ Grado escolar: _____ Nombre de la escuela: _____

Ciclo escolar: _____ Las n.e.e. del alumno(a) se asocian con: _____

2. Apoyo de educación especial

¿El niño o niña recibe el apoyo que, de acuerdo con la información del DIAC, requiere? Sí No

En caso de que no reciba el apoyo que requiere, es necesario indicar en la siguiente tabla lo que está todavía pendiente.

ÁREAS DE ESPECIALIDAD	APRENDIZAJE	LENGUAJE	PSICOLOGÍA	OTRA ESPECIALIDAD		
Trabajo conjunto entre el especialista y el maestro de grupo						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula regular						
Apoyo individual del especialista en el aula regular						
Trabajo en pequeños grupos con el especialista en el aula de apoyo						
Trabajo individual con el especialista en el aula de apoyo						
Apoyo del especialista en turno alterno						

En caso de no recibir el apoyo que requiere, explique las razones: _____

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

3. Adecuaciones de acceso

No eran necesarias		¿Se realizaron las adecuaciones de acceso que de acuerdo con la información del DIAC eran necesarias?			¿Qué adecuaciones no se realizaron?	¿Por qué no se realizaron estas adecuaciones?
		Todas	Algunas	Ninguna		
En las instalaciones de la escuela						
En el aula						
Apoyos personales: materiales o técnicos						

	Sí	No	Explicar por qué sí	Explicar por qué no
¿Las adecuaciones de acceso realizadas facilitaron la integración del niño o niña?				

ADECUACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS

4. Adecuaciones en los elementos del currículo

En la metodología

	No eran necesarias	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	En caso de que se hayan realizado pocas veces o nunca, explique las razones
¿Se realizaron las adecuaciones generales que en el DIAC se recomendaban para la metodología?						

	Sí	No	Explicar por qué sí	Explicar por qué no
¿Las adecuaciones realizadas en la metodología favorecieron la participación del niño o niña en el trabajo del grupo?				

¿Qué adecuaciones en la metodología son las que más favorecieron al niño(a)?	
--	--

- **En la evaluación**

	No eran necesarias	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	En caso de que se hayan realizado pocas veces o nunca, explique las razones
¿Se realizaron las adecuaciones generales que en el DIAC se recomendaban para la evaluación?						

	Sí	No	Explicar por qué sí	Explicar por qué no
¿Las adecuaciones realizadas en la evaluación favorecieron la participación del niño o niña en el trabajo del grupo?				

¿Qué adecuaciones en la evaluación son las que más favorecieron al niño(a)?	
---	--

• En los propósitos y contenidos

• Español. Primer Grado

Tomando en cuenta el desempeño del niño o niña en cada uno de los propósitos y contenidos mencionados, así como en los establecidos para él/ella de acuerdo con las adecuaciones curriculares específicas, asigne una de las claves que se presentan a continuación:

N - No

CD - Con dificultad

B - Bien

MB - Muy bien

NT - No se trabajó con el niño (a)

No.	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS POR EJES TEMÁTICOS	CLAVE
1	Expresión oral	
1.1	Logra expresar ideas, comentarios e instrucciones para la realización de juegos, dramatizaciones, teatro, conferencias, etc.	
1.2	Describe objetos, animales o personas.	
1.3	Participa en conversaciones de temas determinados o libres.	
2	Lectura	
2.1	Escucha y participa en lecturas hechas por el maestro de: cuentos, rimas y canciones.	
2.2	Realiza la lectura de oraciones y textos breves.	
2.3	Identifica el tema general y la información contenida en los textos leídos.	
3	Escritura	
3.1	Escribe: nombres propios, palabras de un mismo campo semántico, palabras para completar oraciones, cuentos y relatos breves.	
3.2	Reconoce y distingue los elementos del sistema de escritura y sus funciones (letras, palabras, signos de interrogación y admiración.	
4	Reflexión sobre la lengua	
4.1	Cuenta con un mayor vocabulario (incremento por la lectura).	
4.2	Observa la convencionalidad ortográfica.	
4.3	Observa el orden alfabético.	
4.4	Observa el orden de las palabras en la oración escrita.	
ADECUACIONES CURRICULARES		
No eran necesarias <input type="checkbox"/>	En las filas que aparecen a continuación, es necesario escribir las adecuaciones curriculares que se propusieron en el DIAC para el niño o niña en la asignatura de español	

DESCRIBIR LO MÁS SIGNIFICATIVO DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO O NIÑA EN EL ÁREA DE ESPAÑOL

Tomando en cuenta la planeación para el niño(a) en la asignatura de español, es decir, considerando tanto los propósitos y contenidos que compartió con el grupo como las adecuaciones curriculares específicas para él/ella, ¿avanzó de acuerdo con lo que se esperaba?

Sí

No

En relación con el grupo, el desempeño del niño(a) en español es:

Más alto que el grupo

Igual de alto que el grupo

Más bajo que el grupo

- **En los propósitos y contenidos**

- **Matemáticas. Primer Grado**

Tomando en cuenta el desempeño del niño o niña en cada uno de los propósitos y contenidos mencionados, así como en los establecidos para él/ella de acuerdo con las adecuaciones curriculares específicas, asigne una de las claves que se presentan a continuación:

N - No

CD - Con dificultad

B - Bien

MB - Muy bien

NT - No se trabajó con el niño (a)

No.	PROPÓSITOS Y CONTENIDOS POR EJES TEMÁTICOS	CLAVE
1	Los números, sus relaciones y sus operaciones	
1.1	Utiliza y comprende el significado de los números naturales, hasta de dos cifras, en diversos contextos.	
1.2	Resuelve problemas de suma y resta de números naturales hasta de dos cifras, mediante procedimientos no convencionales.	
1.3	Realiza estimaciones y cálculos mentales de sumas y restas sencillas.	
2	Medición	
2.1	Compara longitudes directamente y usando un intermediario.	
2.2	Compara superficies mediante la superposición.	
2.3	Compara longitudes, capacidades de recipientes y pesos de objetos mediante el uso de unidades de medida arbitrarias.	
3	Tratamiento de la información	
3.1	Reconoce algunas características que hacen que las figuras geométricas se parezcan o diferencien entre sí.	
3.2	Identifica cuadrados, rectángulos, triángulos y círculos en el entorno.	
3.3	Se ubica en un plano al recorrer trayectos y representarlos gráficamente.	
3.4	Resuelve problemas a partir de la información que contienen diversas ilustraciones.	
3.5	Resuelve problemas a partir del análisis de la información registrada por ellos en tablas.	
	ADECUACIONES CURRICULARES	
No eran necesarias <input type="checkbox"/>	En las filas que aparecen a continuación, es necesario escribir las adecuaciones curriculares que se propusieron en el DIAC para el niño o niña en la asignatura de matemáticas	

DESCRIBIR LO MÁS SIGNIFICATIVO DEL DESEMPEÑO DEL NIÑO O NIÑA EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Tomando en cuenta la planeación para el niño(a) en la asignatura de matemáticas, es decir, considerando tanto los propósitos y contenidos que compartió con el grupo como las adecuaciones curriculares específicas para él/ella, ¿avanzó de acuerdo con lo que se esperaba?

Sí

No

En relación con el grupo, el desempeño del niño(a) en matemáticas es:

Más alto que el grupo

Igual de alto que el grupo

Más bajo que el grupo

5. Socialización

	No eran necesarias	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	En caso de que se hayan realizado pocas veces o nunca explique las razones
¿Se promovieron las estrategias plasmadas en el DIAC para favorecer la socialización del niño(a)?						

¿Las estrategias plasmadas en el DIAC para promover la socialización favorecieron la participación del niño o niña en el trabajo del grupo?	Sí	No	Explicar por qué sí	Explicar por qué no

¿Cuáles fueron los principales logros en relación con la socialización del niño(a)?

En general, el proceso de integración social del niño o niña fue...

Muy favorable	
Favorable	
Poco favorable	
Nada favorable	

6. Evaluación general

Tomando en cuenta el plan de trabajo general para el niño o niña durante este ciclo escolar, ¿avanzó de acuerdo con lo que esperaba?

Sí

No

	Explicar las razones por qué si avanzó de acuerdo con lo esperado	Explicar las razones por qué no avanzó de acuerdo con lo esperado
Relacionadas con el maestro(a) de grupo		
Relacionadas con el maestro(a) de apoyo		
Relacionadas con los especialistas (equipo de apoyo)		
Relacionadas con los padres del niño(a)		
Relacionadas con el propio niño(a)		
Relacionadas con la dinámica de trabajo en la escuela		
Relacionadas con otro aspecto. Especificar:		
Relacionadas con otro aspecto. Especificar:		

7. Padres de familia

El nivel de colaboración de los padres del niño(a), respecto del inicio del curso...			Cualquiera que sea la respuesta, ¿cuáles son las razones?
Mejóro	Empeoró	Se mantuvo igual	

¿Qué tipo de orientación y apoyo se brindó a los padres para que éstos pudieran apoyar de una mejor manera el trabajo que se realizó con su hijo(a)?

1. Ninguno

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

¿Qué logros importantes se obtuvieron en relación con la participación de los padres del niño (a)?

8. Compromisos establecidos

¿Se llevaron a cabo los compromisos establecidos?			En caso de que no se haya llevado a cabo ninguno o sólo algunos...		
Todos	Algunos	Ninguno	¿Qué compromisos quedaron pendientes?	¿Quién o quiénes eran los responsables?	¿Por qué no se llevaron a cabo?

9. Promoción y seguimiento

¿El niño o niña va a ser promovido al siguiente grado?	Sí	No	Cualquiera que sea la respuesta (sí o no), indique lo siguiente...		
			¿Cuáles son las razones?	¿Qué elementos se consideraron para tomar la decisión?	¿Quién o quiénes participaron en la toma de decisiones?

¿El niño o niña va a seguir en la misma escuela?	En caso de que el niño(a) no vaya a seguir en la misma escuela, ¿dónde va a estar?					¿Cuáles son las razones del cambio de escuela?
	Sí	No	En una escuela regular del mismo nivel	En una escuela regular de otro nivel	En una escuela o servicio de educación especial	

10. Asuntos pendientes

11. Observaciones y comentarios

	Nombre	Función	Firma
Personas que participaron en el seguimiento del DIAC:	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
	<hr/>	<hr/>	<hr/>

Este instrumento de registro forma parte del material de evaluación de las experiencias controladas del proyecto de investigación sobre Integración Educativa que se lleva a cabo en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, México, 2000.

Bibliografía

- Abeal, P., Alberte, J. R., Bruyel, A., Cotelo, J. M., Doval, L., Espido, E., Montero, G., Porto, A., Vázquez, Ma. C., y Woodward, E., *Avaliación do proceso de integración de alumno con minusvalideces en centros de ensino xeral básico de Galicia*, España, ACK Editores, 1995.
- Acosta, M. L., Contreras, D., Hernández, M., Martínez, C. R., y Molina, J. A., *Una aproximación al proceso de integración en el D.F. (Una visión de los actores institucionales)*, México, Dirección de Educación Especial, Secretaría de Educación Pública, 1994.
- Ainscow, M., *Effective Schools for All*, Londres, David Fulton, 1991.
- Binet, A., *Las ideas modernas sobre los niños*, México, FCE, 1985.
- Bless, G., *Integration in the Ordinary School in Switzerland*, Suiza. <http://pedcurmac13.unifr.ch//integration/INTERGe.html>, 1996.
- Camarillo. "Aspectos históricos de la educación de los ciegos en México", en *Cero en Conducta*, Año 6, Núm. 23-24, Enero-abril, 1991.
- Capacce, N. y Lego, N., *Integración del discapacitado*, Argentina, Hvmnitas, 1987.
- CODHEM, *Memorias del Foro de Derechos Humanos del Estado de México*, Estado de México, Comisión de Derechos del Estado de México (CODHEM), 1994.
- CNREE/MEC, *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Cuomo, N., *La integración escolar: ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?*, España, Visor, 1992.
- DGEE., *Reunión nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial (Documento interno), 1991.

- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*, Madrid, Editorial Diagonal Santillana, 1985. Vol. II.
- Echeíta, G., *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Tema uno: Introducción*. Serie Formación. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- Fairchild, T. y Henson, F., *Mainstreaming Exceptional Children*, Austin, Texas, Learning Concepts, 1976.
- Fernández, G. M., *Teoría y análisis práctico de la integración*, Madrid, Escuela Española, 1993.
- Frampton, M. y Grant, R.H., *La educación de los impedidos*, México, Secretaría de Educación Pública, 1957.
- García C., Ismael *et al.*, *Integración Educativa: Perspectiva Internacional y Nacional*, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Documento interno), 1996.
- García C., Ismael *et al.*, *Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un Sistema de Seguimiento de los Niños Integrados*, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (Documento interno), 1998.
- García C., Ismael *et al.*, *Integración educativa*, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (Documento interno), 1999.
- García Pastor, C., *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*, Barcelona, PPU, 1993.
- García Sánchez, J. N., *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*, Madrid, Narcea, 1995.
- Gearhearth, B. y Weishahn, M., *The Handicapped Child in the Regular Classroom*, Saint Louis, E.U.A., Mosby Co., 1976.
- Gofman, E., *Estigma. La identidad deteriorada*, Argentina, Amorrortu, 1963.
- Gofman, E., *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*, Argentina, Amorrortu, 1970.
- Gómez-Palacio, M., *Integración del deficiente mental superficial*, México, D.F., (Versión preliminar no publicada), 1996.
- Heron, T. y Harris, K., *The Educational Consultant: Helping Professionals, Parents, and Mainstreamed Students*. E.U.A., Allyn & Bacon, 1982.
- Heron, T. y Skinner, M., "Criteria for Defining the Regular Classroom as the Least Restrictive Environment for LD Students", en *Learning Disability Quarterly*, 1981. 4 (2), 115-121.
- Itard, J., *Víctor del Aveyron*. España, Alianza Editorial, 1982.

- Kaufman, M., Gottlieb, J., Agard, J. Y Kukic, M., "Mainstreaming: Toward an Explication of the Construct", en *Focus on Exceptional Children*, 1975. 7, 1-12.
- Marchesi, A. y Martín, E., "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales", en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, Alianza, 1990.
- Monereo, C., *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*, Barcelona, Universidad Autónoma Vallerterra, 1985.
- MEC, *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Tema uno. Serie Formación*, Madrid, MEC/CNREE, 1989.
- MEC, *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC/CNREE, 1990.
- Mittler, P., "Trabajando en equipo: personas con discapacidad, padres y profesionales", en *memorias del primer congreso internacional sobre la discapacidad. "La discapacidad en el año 2000."* México, 1995. pp. 99-101.
- Pablo, C., *Experiencias y estudios sobre integración*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987.
- Parrilla, A., *El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación*, Argentina, Editorial Cincel, 1992.
- PNUD/UNESCO/UNICEF, Banco Mundial, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Nueva York, Unicef House Three United Nations Plaza, 1990.
- Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad*, México, (1995a).
- _____, *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, (1995b).
- _____, *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad. Informe Anual de Actividades*, México, (1996).
- Puigdemívol, I., "Historia de la educación especial", en *Enciclopedia temática de educación especial*, España, CEPE, 1986. Vol. 1, pp. 47-61
- Puigdemívol, I., *Programación de aula y adecuación curricular*, Barcelona, Grao, 1996.
- Remus, M., "Aprendiendo de nuestras experiencias en políticas educativas: la historia de las escuelas segregadas en Estados Unidos", en El Instituto Roher, *Como si los niños importaran*. Canadá, El Instituto Roher, 1995.
- Rioux, M., *La contradicción de la amabilidad. La claridad de la justicia*, Ontario, Canadá, Instituto Roher, 1995.
- Roaf, C. y Bines, H., *Needs, Rights and Opportunities. Developing Approaches to Special Education*, Londres, Falmer Press, 1991.

- Sanz del Río, S., *Integración escolar de los deficientes: panorama internacional*, Madrid, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, 1988.
- Schmelkes, S., *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1995.
- Schloss, P., "Mainstreaming Revisited", en *The Elementary School Journal*, 92, 1992. pp. 233-243.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial, *Cuaderno de Integración Educativa núm. 1. Proyecto general para la educación especial en México*, México, SEP/DEE, 1994.
- _____, *Cuaderno de Integración Educativa núm. 2. "Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación"*, México, DEE/SEP, (1994).
- _____, *Cuaderno de Integración Educativa núm. 3. "Declaración de Salamanca de Principios Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales"*, México, DEE/SEP, (1994).
- _____, *Cuaderno de Integración Educativa núm. 4. "Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular" (USAER)*, México, DEE/SEP, (1994).
- Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, 1993.
- _____, *Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*. SEP-SNTE, (1997a).
- _____, *Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Antología de Araní*. SEP, (1997b).
- _____, *¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico*, México, SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, (1999).
- SEP/N.L., *Un modelo de integración educativa*, México, SEP, Unidad de integración educativa del estado de Nuevo León, 1994.
- SEP/OEA, (S-F) *Curso de Integración educativa*. México, SEP.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Chicago, E.U.A., University of Chicago, 1989. Vol. 18.
- Terman, L. M., *The Measurement of Intelligence*, Boston, Houghton Mifflin, 1916.
- Toledo, M., *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*, Madrid, Aula XXI, Santillana, 1981.
- Van Steenlandt, D., *La integración de niños discapacitados a la educación común*, Chile, UNESCO, 1991.

- Verdugo, M.A., *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, España, Siglo XXI, 1995.
- Warnock, M., *Warnock Report. White Paper*, London, ESRC, 1978.
- Wolfensberger, W., *Normalization. The Principles of Normalization in Human Services*, National Institute on Mental Retardation, Toronto, 1972.
- Zabalza, M.A., *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, NARCEA, 1993.

La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias no sólo ofrece a los profesores de educación básica y a los profesionales de educación especial una visión general de las razones que han orientado los cambios recientes en la educación especial sino también define los conceptos principales en relación con el proceso de integración educativa. Asimismo, sugiere algunas estrategias para detectar y atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales.

Algunos de los principios que orientan este trabajo son la necesaria articulación entre la educación especial y la regular, que durante mucho tiempo han funcionado como subsistemas separados. También se postula que mientras todos los niños presenten necesidades educativas —algunos de ellos tienen necesidades educativas especiales—, la escuela común puede y debe satisfacerlas, con lo cual evita los efectos que acerca de la vida de estos niños y niñas imponen la etiquetación y segregación.

La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias es un libro que invita a reflexionar respecto a las condiciones en que viven y se educan los niños con necesidades educativas especiales, con el fin de propiciar los cambios necesarios en las prácticas docentes y en los servicios de educación especial que reciben para posibilitar su integración plena a la vida familiar, laboral y social.