



Integración educativa

Maestría en educación Especial.

Cuarto Cuatrimestre

Nayeli Morales Gómez

Periodo: Septiembre - Diciembre

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra universidad inició sus actividades el 19 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a las instalaciones de carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de educación que promueva el espíritu emprendedor, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen a los integrantes de la comunidad UDS.

Integración Educativa

Objetivo de la materia:

Al término de la asignatura el alumno contará con los elementos teóricos necesarios como profesional en la educación, para propiciar cambios en la atención a personas con Necesidades Educativas Especiales que favorezcan su integración.

UNIDAD 1. Historia de la Integración Educativa.

1.1 Integración Educativa en México

1.2 Modelos de integración

UNIDAD 2. Las Prácticas Institucionales de Educación Especial.

2.1 La formación de un profesional

2.2 El proceso enseñanza aprendizaje dentro de la educación especial

2.3 La institución como un mecanismo mediador dentro de la educación especial

UNIDAD 3. Integración Educativa (Problemas y perspectivas)

3.1 La integración desde grupos integrados (G. I. E. H.) hasta Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U. S. A. E. R.)

3.2 La integración Educativa y los docentes

3.3 Centro de atención múltiple

UNIDAD 4. Adecuaciones curriculares

4.1 El Currículum y la Integración Educativa

4.2 Reestructuración curricular

4.3 Planeación educativa en la educación especial

Bienvenida

A partir de este momento, usted iniciará el estudio de la materia de Integración educativa de la Maestría en Educación Especial de UDS.

Por lo cual felicito a cada uno, debido al inmenso número de profesionistas que imparten clases y dejan a un lado la profesionalización docente, ustedes son muestra de la mejora y del interés de aprender a enseñar con calidad y conocimientos sustentados en una maestría, por ello le sugiero leer y tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Planifique

Usted es responsable de su propio proceso de formación. El tiempo es oro y vale la pena aprovecharlo.

- Analice

Desarrolle en orden las actividades sugeridas, lea con atención, analice, hágalo a conciencia. Estructure sus ideas y aprendizajes.

- Construya

Al final de cada temática es importante que construya y estructure sus propias ideas, aportes y conclusiones. Esta es la mejor prueba de que usted aprendió a aprender.

- Afiance sus conocimientos

Es muy importante que usted se detenga de vez en cuando, medite si está aprendiendo y afiance los aprendizajes ya adquiridos.

- El trabajo cooperativo

El trabajo en equipo, contribuye positivamente. Reúnase y comparta con otras personas, si su horario laboral así lo permite, ésta es una manera de aprender a aprender compartiendo. Y sobre todo eche andar lo aprendido con sus alumnos y cambie lo que hasta hoy no le ha traído resultados es su proceso de enseñanza-aprendizaje.

UNIDAD I. Historia de la Integración Educativa.

Aparecida a finales del siglo XX, la Escuela integradora supuso un primer e importantísimo paso hacia la disminución de las desigualdades sociales y económicas, consecuencia de un sistema educativo también desigual, tal y como fue señalado por el popular Warnock Report: Special Educational Needs, conocido en español como Informe Warnock.

Elaborado en 1978 por la Comisión Británica sobre Educación Especial presidida por Mary Warnock, este informe afirmó que no existían niños o niñas “ineducables”, y que las necesidades educativas eran inherentes a todo ser humano, independientemente de su etnia, cultura, religión, o condición física o psíquica. Así, y vehiculando algunas de las teorías de las nuevas corrientes pedagógicas del momento, el Informe Warnock puso en tela de juicio sistemas educativos como el español, que recién salido del franquismo se encontraba dividido en dos líneas pedagógicas paralelas:

La primera, conocida como Escuela ordinaria, abarcaba los estudios curriculares obligatorios y estudios superiores.

La segunda, llamada Escuela especial, agrupaba a alumnos afectados por alguna minusvalía y que requerían una atención especial, relegando su aprendizaje curricular a un segundo e insuficiente plano.

Poco a poco, y a través de leyes como la española Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982, se promovió la integración educativa de alumnos con minusvalías, permitiéndoles recibir una educación regular en un centro escolar ordinario pese a sus necesidades educativas especiales. Pero el carácter de este método educativo no hizo que las escuelas ordinarias adaptaran sus sistemas pedagógicos a las necesidades educativas especiales de su alumnado, que debía adaptarse a las directrices marcadas por una escuela. En algunos casos, y aplicando la ley al pie de la letra y sin mayor esfuerzo, la integración se había convertido en homogenización. Desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990, o la Oficina Internacional de la Educación del 2008, entre muchas otras iniciativas pedagógicas, propusieron revertir esta situación a través de una educación denominada inclusiva. Una nueva metodología que implicaba la creación de un entorno en el que todo estudiante,

independientemente de su origen y condición, pueda aprender. Para ello la Escuela inclusiva parte de una educación personalizada, desde la que se adaptan materias y metodologías pedagógicas a las necesidades educativas específicas, especiales o no, de cada alumno, sin que eso signifique que se abogue por una educación individualizada. La Escuela inclusiva se plantea como un proyecto común, abierto a la sociedad que la rodea y que es llevado por los maestros, alumnos y padres, que participan en él desde sus diferentes perspectivas personales, culturales y sociales.

I.1 Integración Educativa en México

La educación en México es un derecho fundamental de todas las niñas y los niños, los adolescentes y jóvenes mexicanos, tal como se señala en el Artículo 3º Constitucional. La Ley General de Educación distingue los siguientes tipos de servicios educativos: educación inicial (0-4 años), educación básica (5-14 años; niveles: preescolar, primaria y secundaria); educación especial; educación media superior y educación superior; educación básica para adultos, y formación para el trabajo. Los tipos y niveles enunciados ofrecen servicios educativos en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta. El Art. 41 de la Ley General de Educación cita: la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciara su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurara la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable —Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial— funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. A partir de las reorientaciones que se dan en los años de 1993, 1994, 1995, 2001, 2010 se reorganizan en; servicios de apoyo: Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER Preescolar, Primaria y Secundaria), servicios escolarizados: Centros de Atención Múltiple (educación inicial, preescolar y primaria especial), Telesecundaria Especial y Bachillerato Especial (en algunos estados), servicios de orientación: Centros de Recursos e Información para la Integración (CRIE).

En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas, con algún signo de discapacidad; de ellos poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo. De los dos millones 100 mil que obtiene 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 apoyo que probablemente necesiten.

La atención de las alumnas y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional, porque implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos.

Sin embargo, cada vez son más las escuelas que abren sus puertas a estos alumnos y enfrentan el reto de ofrecerles una respuesta educativa con equidad, asegurando que todos reciban la atención que requieren para el desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida. Estas escuelas, más allá de integrar alumnos que presentan necesidades educativas especiales en sus aulas, promueven la atención a la diversidad y, con ello, una sociedad más flexible y abierta.

La atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales ha estado asociada principalmente con los servicios de educación especial, que a lo largo de su historia

han brindado respuestas educativas a esta población, a través de acciones congruentes con los distintos momentos educativos; sin embargo, en los últimos años y a partir de la promoción de la integración educativa, la educación básica ha asumido esta responsabilidad parcialmente.

Es indudable que nuestro sistema educativo —a pesar de logros notables, como la expansión de la cobertura y el aumento del promedio de la escolaridad— aún enfrenta retos que impiden que algunos niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación que requieren, como es el caso de la población que presenta necesidades educativas especiales, principalmente aquella con alguna discapacidad, que ha tenido menores posibilidades de acceder o permanecer en los servicios educativos.

En este sentido, es conveniente entender la diversidad como un elemento enriquecedor en los salones de clase, en las familias y en la comunidad, y no como una barrera que limita el aprendizaje de los alumnos. El respeto y la aceptación de la diversidad van forjando una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos, condición básica para el desarrollo de un país multicultural, como el nuestro. Cuando se hace referencia a la diversidad no se está hablando solamente de la población que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino de la heterogeneidad de características del ser humano.

1.2.3 La Integración Educativa en México

Dentro del tema de la integración se habla de otro concepto, el de inclusión, ¿cuáles son sus semejanzas y diferencias dentro de la educación especial?

El movimiento genérico denominado integración educativa se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta. Sus defensores han propuesto que todos los niños con alguna discapacidad se eduquen en aulas regulares.

El movimiento tiene su raíz filosófica en el principio de "normalización" surgido en los países bajos (Bank-Mikkelsen, 1969) y que en esencia apoya la utilización de "medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general". En otras palabras, educar en condiciones lo más cercanas a la "normalidad".

Por otro lado, el movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada.

Un concepto relacionado es el de inclusión, mejor denominado "inclusión total", el cual se refiere a que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción. Esto contrasta con otra posibilidad que se denomina "continuo de servicios" o "cascada de Deno", que tiene que ver con la posibilidad de que coexistan diversas modalidades instruccionales (salón de recursos, maestro itinerante, apoyo extraescolar, etc.) y no sólo la de inclusión total (Macotela, 1997-1999).

En estricto sentido, las ventajas o desventajas de la inclusión total dependen de la disponibilidad de recursos (físicos, humanos y técnicos) por parte de la institución escolar que la implanta.

Otro concepto relacionado es el de las N.E.E., en el cual se diferencia entre alumnos con discapacidad y sin ella. ¿Qué tiene que ver este concepto con la educación especial?, ¿cuáles son sus implicaciones educativas?

El concepto de N.E.E. forma parte de los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial. Al asumir que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etc.) (Macotela, 1997-1999).

Los cambios generados por la integración educativa desde principios de la década de los 90 fueron tanto de carácter político como administrativo. Nuestro país asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional encaminado a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad y a partir de 1992 se intensificaron los esfuerzos conducentes en este sentido para que se reconozca a los alumnos con N.E.E. como parte del alumnado de educación regular (SEP, 1994).

Es importante destacar que hasta que se aprobó la Ley de Integración Educativa, en México los servicios de educación especial y los de educación regular, operaban de manera independiente. Los servicios de educación especial se impartían no sólo fuera de las aulas sino fuera de las escuelas regulares, imperando un modelo más de tipo asistencial que educativo.

Algunos avances se manifiestan en las iniciativas que intentan traducir las intenciones en acciones concretas, particularmente la creación de las USAERS y los programas de sensibilización al cambio.

No obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho por hacer. En diversas regiones del país se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo.

En México, al igual que en otros países se ha reconocido a los docentes como el eje del sistema educativo. Así se estableció en el Acuerdo Nacional Para la Modernización Educativa (SEP-SNTE, 1989), y como resultado se propusieron acciones conducentes a reconocer al magisterio como elemento esencial. Similarmente, se establece explícitamente que el elemento central para la implantación y el éxito de las políticas educativas centradas en mejorar la calidad de la educación, es el docente.

En consecuencia se replantean los propósitos y mecanismos de los servicios de educación especial con objeto de transformarse en un apoyo directo a la educación regular. En esta perspectiva, la exigencia para el docente de aula regular consiste en que asuma la responsabilidad de atender las demandas de los niños con necesidades educativas especiales, quienes anteriormente eran atendidos exclusivamente por los servicios de educación especial. Por su parte, se demanda al maestro de educación especial apoyar a la educación regular en colaboración con los maestros de aula. Esto es, dos instancias que anteriormente funcionaban y brindaban servicios de manera independiente, ahora requieren trabajar en mutua colaboración.

La integración implica un trabajo colaborativo entre maestros de aula y maestros y equipos de apoyo. En este nivel, los logros son muy incipientes.

Pareciera que el problema mayor de la integración se relaciona con condiciones subjetivas tales como las actitudes de los profesores. Es decir, al abandonar conceptos como normalidad y anormalidad. (Macotela, 1997-1999).

El movimiento de integración parte del supuesto de que la educación especial deja de ser un subsistema independiente y se asume como un apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la educación regular y de la educación especial, así como las funciones separadas de los docentes involucrados. La práctica de canalizar al niño a servicios de educación especial deja de ser la opción para el maestro de aula. Por otro lado, la práctica terapéutica independiente de las exigencias curriculares también deja de ser la opción para los maestros de apoyo (Macotela, 1997-1999).

Es evidente que existan resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula. También las hay en los equipos de apoyo. Esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes (de aula y de apoyo). El problema básico es que se exige una

redefinición de la labor del maestro de aula así como del maestro de apoyo. Se exige también que ambos asuman una responsabilidad compartida. En este mismo orden de ideas, la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes entre ambos grupos de referencia y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica.

Sacristán (1989), menciona con referencia a la implantación del currículum, la importancia de tomar en cuenta la mediación de los docentes y el papel que ésta juega en la práctica educativa. El movimiento de integración educativa no es la excepción, para hacerlo realidad, se requiere de la mediación de los docentes, en este caso de los maestros de aula (de educación regular) y los maestros de apoyo (de educación especial) quienes de acuerdo con la nueva política educativa deberán modificar significativamente su práctica educativa. Lo anterior ha traído como consecuencia confusión y resistencia por parte de ambos grupos de maestros, lo que es predecible ante situaciones de cambio.

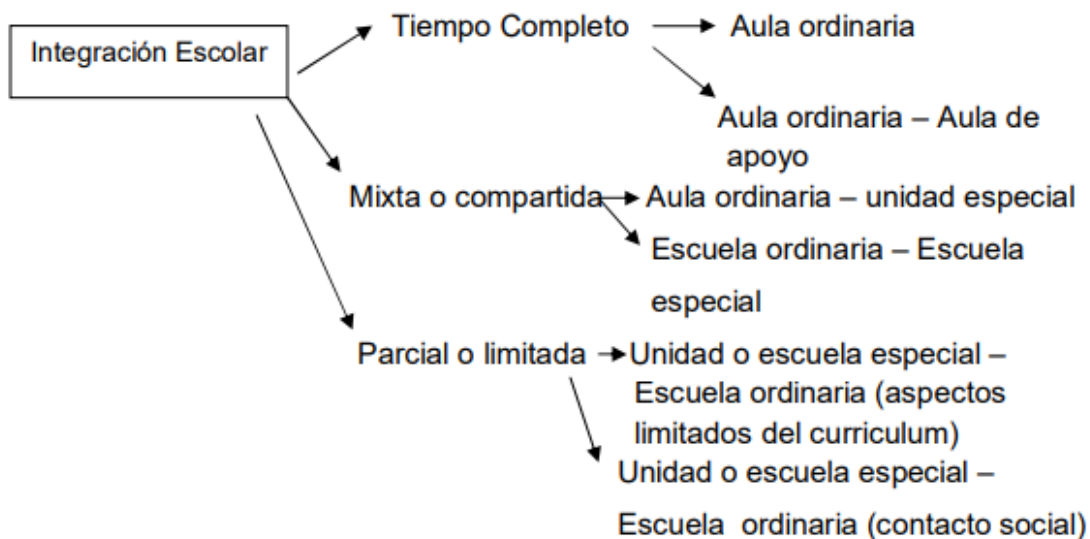
I.2 Modelos de integración

MODELOS DE INTEGRACIÓN

Las modalidades de integración de los alumnos con NEE

Entendemos por modalidad de integración al modo en que los alumnos desarrollan sus actividades en la escuela común en función del tiempo, el curriculum y el apoyo extraescolar que reciben.²² La integración puede adoptar distintas modalidades de acuerdo con las particularidades de cada alumno y las instituciones en juego: características del sujeto, del entorno escolar y familiar.

Ignasi Puigdellivol (2007) en su libro *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, plantea diferentes niveles de integración. El esquema que a continuación se presenta refleja su propuesta que puede finalmente, dividirse en tres opciones progresivas de integración escolar: integración a tiempo completo, integración mixta o compartida e integración parcial o limitada.



En la integración a tiempo completo, se incluyen todas aquellas integraciones que permiten al alumno seguir su escolaridad en la escuela común desarrollando la mayor parte de sus actividades dentro del grupo clase que por edad le corresponde, con independencia de que reciba apoyo especial dentro o fuera del aula o del centro. Por lo tanto el núcleo básico de la escolaridad del alumno integrado se desarrolla dentro de la clase, con independencia de los apoyos complementarios que reciba.

En el caso de la integración mixta o compartida, el autor destaca que se produce cuando el currículo escolar del alumno se desarrolla sólo parcialmente en el aula. En la integración parcial o limitada, por su parte, la escolarización se lleva a delante principalmente en la escuela especial pero con un contacto directo con la escuela común tanto en actividades recreativas como en algunos aspectos del curriculum, esto puede darse de dos maneras: que compartan aspectos reducidos del curriculum (talleres, excursiones entre otros) o que compartan las mismas instalaciones para lograr el importante contacto social.

Asimismo el alumno puede recibir tipos de apoyo a contra turno los cuales pueden ser: en la escuela especial, en consultorios particulares de diferentes especialistas, en centro privados y/o con maestra particular.

Modelos de integración:

El desarrollo de los modelos teóricos que abordan la atención de personas con diversidad funcional ha dado lugar al progreso en metodologías educativas que permiten poner en práctica líneas de acción para el establecimiento de estrategias en pro de la calidad de vida. La Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, Cultura y Educación (UNESCO) desde la Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC), ha desplegado un sistema de información que permite dar cuenta de los recursos, necesidades de apoyo y barreras que enfrentan estos estudiantes, con miras a avanzar hacia el objetivo de una Educación Para Todos (OREALC/UNESCO, 2010).

Es necesario, conocer los recursos y posibilidades de cada región, por lo que la identificación de los elementos que formarían un modelo de integración educativa representará los aspectos claves que corresponden a una interpretación de la realidad educativa, fundamentado, desde los propios actores, ideas, conceptos y posturas educativas para predecir y orientar acciones en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tal como plantea Bunge (1985) un modelo es equivalente a teoría, considerando que toda teoría debe ser formalizable. Los modelos permiten interpretar los sistemas y aunque puede implicar una simplificación inevitable y podría no ofrecer una representación completa del sistema, facilita la esquematización del sistema abriendo posibilidades para su observación y análisis (Mendoza, s/f). El modelo que se pretende construir busca establecer relaciones y nexos entre los elementos presentes en las escuelas que le permiten efectuar prácticas integradoras en las instituciones educativas.

Mediante éste será posible identificar aquellas dimensiones y sus componentes y cómo ellas debieran estar involucradas para poder llegar a una educación para todos. El modelo expresa conceptos relaciones y su naturaleza explicativa, reduciendo la complejidad de los hechos que se suscitan en las escuelas en torno a las experiencias de integración. El modelo, busca organizar, conducir e influir en las funciones de los actores de las escuelas para poder lograr la integración educativa a partir de la comprensión de lo que sucede en el proceso educativo.

El uso del modelo permitirá a las instituciones autoevaluarse para determinar sus fortalezas y debilidades para la integración a fin de modificar la visión y acciones de la institución hacia la educación para todos, fomentando la educación como derecho universal, el trabajo en equipo y la flexibilización del currículo. Además, permitirá visualizar maneras creativas de gestión educativa, posibilitando prácticas innovadoras en los contextos escolares, constituyéndose en referente para la promoción de valores humanos.

Objetivos: Identificar los elementos teóricos-metodológicos que faciliten el proceso de integración educativa de alumnos con diversidad funcional en la escuela. Construir, a partir de los elementos identificados, un modelo que permita a los actores de las instituciones educativas que aún no efectúan integración, la posibilidad de orientar sus acciones hacia una atención educativa de calidad.

Aspectos Teóricos:

Algunos de los enfoques teóricos que permiten desarrollar una educación integradora son:

- El modelo social (Oliver, 1990; Kagan y Burton, 2004): plantea que las personas con capacidades diversas sean quienes decidan su rumbo y que la sociedad participe en el mismo. Es por ello que el derecho a la educación facilitada por la sociedad con recursos prestados por servicios ordinarios está en consonancia con lo planteado para la escuela, en la que el estado actualmente desarrolla políticas de inclusión para todos los grupos minoritarios fomentando el derecho de las personas con discapacidad a participar en todo lo concerniente a ellas (Aramayo, 2005; Heredia, 2005).
- El enfoque de la Educación Intercultural: postula el derecho de oportunidades efectivas para todos, donde el ambiente escolar esté impregnado de diversidad (Banks, 1993; Arnaiz y De Haro, 1997; Arnaiz, 2002 y Sabariego, 2002). Las aulas deben fomentar la educación que promueva la diversidad, fortalecido por las mismas características de las aulas donde confluyen niños de raza indígena. Esto aunado a las oportunidades que se brindan a alumnos y alumnas con alguna limitación en la participación permite hacer más enriquecedor el contexto escolar, aprovechando las diferencias para reflexionar sobre el rol transformador de la educación en cada una de las personas.
- La pedagogía de la inclusión (Bowman, 1986 y Vienneau 2002): plantea un equilibrio entre individualización y participación y puede brindar a la sociedad la capacidad de hacer una clase integradora sin desestimar las características individuales. A pesar que existen dos modalidades: la educación regular y la especial, hay que considerar las ventajas que ofrecen los servicios de educación especial, tal como las aulas integradas, dando pautas a los docentes para las adaptaciones y adecuaciones curriculares y el respeto a los tiempos.
- El modelo constructivista: permite evaluar las barreras que pueden existir en el contexto escolar para la puesta en marcha de la integración. Dado que postula la integración plena de la persona, apoya la existencia de prácticas creativas que permitan la interacción entre el docente y el alumno con limitaciones en la participación (Verdugo, 2003).

- El enfoque de calidad de vida (Schalock, 1996 en Verdugo y Ramis, 2004): brinda la fortaleza para considerar a la persona como un todo en los entornos en que se desenvuelve. Permite operativizar indicadores que van desde las políticas públicas hasta la interacción entre los pares y el contacto con la comunidad. Un enfoque que involucra estos aspectos establece pautas para evaluar lo que acrecienta la labor integradora (Schalock y Verdugo, 2003).

UNIDAD II.- Las Prácticas Institucionales de Educación Especial.

2.1 La formación de un profesional

El propósito de la formación inicial a la realización de los proyectos de innovación es proporcionar a los profesores, y a todo el equipo educativo, los instrumentos para adquirir los conocimientos, actitudes y experiencia que les permitan llevar a cabo de un modo eficaz la realización de programas que aseguren resultados positivos por parte de los alumnos, dentro de las actividades de formación se espera proporcionar cierta especialización a los profesores, así como una actitud positiva hacia el proyecto de integración.

Greybeck (1998), describe las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes:

- a) Formación inicial: preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.
- b) Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc.) sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.
- c) Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización).
- d) Capacitación: formación para la docencia a profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.
- e) Nivelación: complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan. También se pueden mencionar diversos beneficios.

Para Rosales (1986), la introducción de cualquier cambio curricular, por pequeño que sea, requiere de un proceso de información y preparación específica del profesorado responsable de llevarlo a cabo de la forma más eficaz posible. La necesidad de que su realización tenga éxito exige cuidar la preparación de un clima actitudinal positivo, así como la adopción de una serie de medidas ya desde el período de formación inicial que abarquen aspectos como los siguientes:

a) Proporcionar al futuro profesor un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración, en su dimensión teórica (aspectos psicopedagógicos y sociales, disposiciones administrativas) y práctico, mediante el conocimiento real en centros de enseñanza donde se practique la integración de niños deficientes.

b) Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los principales tipos de deficiencias (sensorial, motriz, intelectual de adaptación...) y sus posibles formas de recuperación, en términos generales (ya que la profundización en estos aspectos exige una dedicación más profunda e intensa, propia de una especialización).

c) Un conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos fundamentales para la adaptación de la enseñanza a las características del alumno y para estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Conocimiento también de métodos de trabajo socializado y cooperativo como alternativas frente a la enseñanza clásica de carácter competitivo.

En las Escuelas Normales se propone prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y a la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres de familia en la integración de sus alumnos.

Wang (1998), plantea la necesidad de planificar la formación inicial y anota que, la formación previa a la realización del proyecto de integración implica la identificación de las necesidades de preparación y el diseño de unas actividades

adecuadas a ellas. Por lo que propone algunos conocimientos se debieran adquirir:

- Conocimiento de la problemática de la discapacidad y las características de los fundamentos básicos de la psicología evolutiva.
- Formación técnica para trabajar tanto con los padres de los impedidos como de los no impedidos.
- Comprensión de la filosofía integracionista.
- Manejo suficiente del material específico que se emplea para el aprendizaje del impedido.

Lo que debe hacer:

- Manejar técnicas básicas para atender algunos tipos de impedimentos.
- Organizar el trabajo individual y grupal.
- Manejar técnicas de aprendizaje, de motivación y de evaluación.

- Organizar el trabajo individual y grupal.
- Manejar técnicas de aprendizaje, de motivación y de evaluación.
- Determinar el nivel de progreso del ritmo de aprendizaje de cada niño mediante el empleo de Análisis de tareas.
- Observar las destrezas de los alumnos.
- Hacer adaptaciones del programa general del aula a las necesidades del niño
- Trabajar en equipo.

Actitudes que debe poseer:

- Aceptación del impedido.
- Creatividad para el trabajo.
- Flexibilidad en sus criterios.
- Optimismo en la tarea.

En cuanto a la formación de los profesores de clase Wang (1998), menciona que éstos tienen que aprender a coordinar e integrar los componentes del proyecto, así como a trabajar de manera conjunta con los profesores de educación especial colaborando en equipo para diagnosticar las necesidades del alumno y darles la enseñanza adecuada cuando requieren ayuda especial. Tanto los profesores de clase como los especialistas necesitan hablar y definir sus roles y funciones, para preparar unos planes de cooperación y de colaboración que les permitan combinar sus habilidades específicas para lograr una enseñanza eficaz.

La formación de actitudes ante la diversidad permite a los docentes y comunidad educativa construir una escuela capaz de aceptar y educar a todo alumnado; como dice Stainback, S. y Stainback, W. (1999, p.26), "la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros", y para hacer efectiva esta idea, el aprendizaje tiene que ser un hecho vivencial, en donde los alumnos pueden disfrutar, convivir, comunicar y aprender de sus compañeros; lo anterior será posible si el docente reafirma su compromiso y la responsabilidad social de su profesión para crear la filosofía de su clase, partiendo del principio de que todos los niños, pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la misma escuela y en la comunidad.

El docente de educación básica, es capaz de transformar sus prácticas y enriquecer sus habilidades didácticas cada día, en cada clase, con cada alumno y en cada escuela.

Parrilla (1992), señala que no se podría hablar de profesores e integración sin pensar en una seria reorganización de las atribuciones, funciones y actuaciones de éstos en la escuela, de aquí la importancia de que tanto los profesores tutores y los profesores de apoyo tengan claros sus roles para lograr los objetivos de la integración.

Es un hecho que la educación del niño con N.E.E. dentro del sistema educativo ordinario implica un cambio profundo tanto en la estructura del centro, como en los servicios que ofrece. Sin embargo, creer esto no es suficiente, es preciso actuar y

en este sentido se hacen necesarios acuerdos administrativos, estrategias de aprendizaje adecuadas, material didáctico cuidadosamente diseñado, pero sobre todo es indispensable contar con la participación y disposición del profesorado, tanto regular como especial.

Además de considerar la actitud del docente ante la integración escolar, es importante definir y conocer los tipos de estrategias de aprendizaje que se pueden llevar a cabo dentro del aula integradora.

2.2 El proceso enseñanza aprendizaje dentro de la educación especial

Para instalar acciones que se enmarquen en el BINOMIO EDUCACIÓN-SALUD orientado a grupos de riesgo como son niños con discapacidad es fundamental analizar brevemente cómo es o se produce la educación especial, su didáctica, sus características, los diferentes modelos que se aplican.

En Educación Especial, los modelos didácticos derivan de un enfoque sobre las dificultades del aprendizaje y configuran un modelo de intervención.

El modelo didáctico, por tanto, puede describirse como un esquema de acción" (Mata, S., 1998), cuyo referente es el acto didáctico, en el que siempre aparece como foco central la figura del maestro.

En general, la metodología didáctica de la Educación Especial está marcada por el predominio de diversos modelos didácticos:

Modelos neo-conductistas o tecnológicos:

En estos modelos de enseñanza se identifican tres principios básicos (Singh y otros, 1992):

- Individualización y dominio de la habilidad.
- Enseñanza directa de la habilidad deficiente, en lugar de la intervención sobre una supuesta capacidad subyacente.

- Evaluación continua durante el proceso de intervención correctiva, que permita modificar el programa de intervención, si fuera necesario.

En concreto, su aplicación en el aula, se proyecta en varios procedimientos de actuación directa (Koorland, 1986):

- Describir de la forma más concreta posible la conducta que se desea modificar: el nivel de precisión inicial establece los pasos para facilitar la medida y la verificación de la intervención.
- Medir la conducta directa, repetidamente y de varias formas: el objetivo es detectar el incremento (frecuencia de la conducta), a partir de la situación inicial (diseño de línea base).
- Realizar cambios en el contexto inmediato para acelerar o decelerar (extinguir) las respuestas del alumno.
- Evaluar para determinar si el progreso es satisfactorio.
- La corrección del error es inmediata y directa. Los criterios en la evaluación son:
 - a. si el alumno sigue los pasos señalados;
 - b. sí puede verbalizar adecuadamente las autoinstrucciones de la estrategia;
 - c. sí ha alcanzado el criterio de dominio.

Los cambios pueden referirse a los siguientes aspectos:

- Materiales de enseñanza y forma de presentación: presentar los estímulos que suscitan la respuesta, de forma que permitan el control de las respuestas.
- Los esfuerzos del cambio pueden dirigirse a las consecuencias derivadas de las respuestas.
- Variar la combinación de estímulos para alterar la respuesta.

La característica fundamental del modelo es el análisis individualizado de la conducta y este ha sido el gran atractivo para su empleo en la Educación. Es un modelo que en la actualidad se sigue aplicando para el aprendizaje de hábitos, habilidades y conductas concretas.

Modelos cognitivos

Se basan en las teorías cognitivas del aprendizaje de Bruner, Vigostky, Feuerstein y otros) en las que se entienden que el aprendizaje consiste sólo en el desarrollo de procesos, estrategias y operaciones mentales.

Todos ellos ponen el acento en el papel activo del alumno, aunque otros insisten en la necesidad y el papel mediador del contexto.

Hay que reconocer que los modelos didácticos que predominan actualmente son los de orientación cognitiva, tanto en el currículum general como en áreas concretas del currículum.

Dos notas esenciales caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. el papel activo del alumno;
2. la mediación del profesor o del adulto.

Aunque estas dos características, de algún modo, están presentes en todos los modelos, la diferencia entre modelos individualizados y socializados radica en el énfasis puesto en una u otra dimensión del proceso interactivo.

En esta labor de mediación, el profesor debe facilitar la adquisición de la estructura del conocimiento elaborado, adaptándola a la estructura cognitiva del alumno, sin perjuicio del necesario conflicto cognitivo, para que la asimilación de las nuevas estructuras de conocimientos sea internalizada.

Los contenidos de la enseñanza no están predefinidos ni son transmitidos por el profesor unidireccionalmente, sino que se conciben como contruidos, o mejor, reconstruidos por el alumno, dada su capacidad de estructuración y de interpretación.

Este modelo cognitivo puede ser individualizado o socializado. Este último tiene en cuenta contexto social como generador de aprendizaje. Por tanto, la intervención (acción correctiva) no se dirige sólo a los sujetos sino también a los factores sociales, entre ellos, la familia.

Varios principios sobre el aprendizaje subyacen a los diversos modelos cognitivos (Englert, 1994):

- El aprendizaje debe orientarse a finalidades auténticas: resolución de problemas.

- El aprendizaje es dialógico y mediado socialmente: En la teoría de Vigotsky (1979), la enseñanza se concibe como una forma de interacción-personal, en la que se transmiten instrumentos culturales. El papel del profesor es crear contextos sociales para hacer conscientes a los sujetos en el uso de estos instrumentos (o herramientas) culturales. El aprendizaje mediado se produce en la interacción del niño con el adulto.

Modelo basado en estrategias

De los diversos modelos cognitivos quizá el más operativo es el modelo basado en estrategias de aprendizaje. Este modelo representa la síntesis de la teoría conductista y de la teoría del procesamiento de la información.

El centro de atención en este modelo didáctico es el desarrollo de estrategias de aprendizaje, a fin de capacitar al alumno para analizar y resolver problemas nuevos con eficacia, en situaciones académicas y extra-académicas.

Este enfoque cognitivo de la enseñanza se sustenta en los siguientes principios:

- El pensamiento se hace realidad en tareas específicas. Enseñar contenidos y enseñar estrategias no son dos opciones sino dos finalidades complementarias.
- Cambio en el rol del profesor ya que no es un transmisor de contenidos sino un modelo imitable y un diseñador de actividades instructivas, para que el alumno adquiera estrategias de aprendizaje

El profesor es un mediador interactivo (Ariel, 1992).

La enseñanza es un medio de aprendizaje (un proceso de mediación) que no obvia el esfuerzo del alumno.

El proceso didáctico es un proceso interactivo, en el que se inserta la motivación, la facilitación de estrategias y el control metacognitivo, en su aplicación a los más diversos contenidos.

Todos los alumnos pueden aprender: los de bajo y alto rendimiento o los de mayor y menor capacidad. La Educación Especial, en este sentido, no es más que una educación general de calidad para todos los alumnos.

Un componente esencial de la intervención didáctica es el diseño adecuado del contexto de aprendizaje.

La intervención didáctica debe ser de carácter holístico, de manera que incluya todos los componentes del proceso didáctico:

1. la persona en todas sus dimensiones: afectividad, motivación, carácter social y cultural;
2. el contexto: físico, social y cultural.

Saberes y estrategias

La enseñanza trata de facilitar y simplificar las tareas académicas y de presentar la conducta como un conjunto de habilidades analíticas, sin pretender, no obstante, cambiar los procesos fundamentales de aprendizaje y pensamiento ni la calidad de la adquisición del conocimiento (Vauras y otros, 1992).

La actuación del profesor como mediador en el aprendizaje de estrategias se aplica en cualquiera de los componentes del sistema. Todos los procedimientos de enseñanza en cualquiera de los componentes del sistema tienen características comunes (Ryan y otros, 1986; Lerner, 1993):

1. implicación de los alumnos como participantes activos en el proceso de aprendizaje;
2. Verbalización en algún momento;
3. La respuesta esperada se articula en una secuencia de pasos concretos;
4. ejemplificación de la estrategia que se está adquiriendo;
5. objetivo de la intervención es obtener una respuesta planificada y reflexiva.

La Educación especial integral

El modelo didáctico holístico es coherente con la filosofía de la escuela inclusiva pues:

- a. de acuerdo con el principio de igualdad, si los fines de la escuela son iguales para todos los alumnos, dado que algunos alumnos les resulta más difícil alcanzarlos, se hace necesaria la adaptación curricular;
- b. la adaptación curricular se concibe como un proceso colaborativo, en el que participan activamente distintos profesionales, los padres y los propios alumnos;
- c. la dimensión ecológica de la Escuela Inclusiva se proyecta en conexión con el contexto social, en la integración sociolaboral del alumno y en la coordinación con otras instituciones profesionales sociales.

La intervención didáctica holística se proyecta sobre todos los elementos del proceso didáctico incluido el profesor, donde se identifican los problemas analizados.

Esos elementos esenciales que definen la dinámica de acción del currículum son:

- Los sujetos del currículum que se implican en un proceso de enseñanza principalmente alumnos y profesores, aunque también se pueden incluir otros, como el orientador, los padres, colaboradores...
- Los objetivos y contenidos del currículum que marcan el sentido y las finalidades del proceso de enseñanza.
- Los recursos materiales que favorecen la consecución, por parte de todos, de dichas finalidades.
- El contexto configurado por el ambiente espacio-temporal y cultural en el que se desenvuelve el currículum.
- La metodología y evaluación diseñada e implementada, fundamentalmente, por el profesor para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.

La intervención educativa frente a los problemas de los alumnos

Nosotros entendemos que la capacidad básica de aprendizaje es común a todos los seres humanos, sean cuales fueren sus condiciones y circunstancias. Sin embargo, esta capacidad básica se puede reflejar operativamente en múltiples habilidades socio-culturales que, concretamente en el currículum, se proyectan en las habilidades básicas como lenguajes icónicos, verbales, de signos manuales, musicales, plásticos, corporales, sistemas lecto-escritores (fonológicos, icónicos y táctiles), razonamiento y psicomotricidad. Los procesos cognitivos y lingüísticos (verbales y no verbales), que se traducen en habilidades básicas, no pueden considerarse independientes, como si fueran entidades atomizadas, sino que hay que considerarlas integrantes de un fenómeno único: la persona como ser-en-el-mundo

La intervención educativa frente a los problemas reales

La intervención didáctica centrada en el contexto se ha denominado intervención institucional por cuanto persigue el cambio en la institución escolar de manera que facilite el aprendizaje. En este enfoque se puede señalar las siguientes dimensiones:

- Comunidad de aprendizaje. En el enfoque contextual se centra la atención sobre las relaciones entre compañeros, sean alumnos o profesionales. En este sentido se incluye diversas técnicas o estrategias de aprendizaje y formación:

- aprendizaje colaborativo;
 - tutoría entre compañeros;
 - asesoramiento colaborativo.
- **Ecología de la Escuela: ecología profesional.** El enfoque ecológico en la intervención didáctica requiere también la colaboración de los profesionales de la enseñanza. En efecto, la filosofía de la Escuela Inclusiva está exigiendo nuevas formas de actuación profesional. Frente al modelo tradicional de intervención, basado en la relación interpersonal individualizada entre el profesional especialista y el sujeto discapacitado, se está imponiendo un modelo alternativo, basado en la intervención colaborativa: enseñanza de equipo colaborativo, asesoramiento cooperativo, equipos de apoyo. El asesoramiento colaborativo es un proceso de ayuda y apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, si bien de forma indirecta a través del profesor de aula (Simpson y Myles, 1996). En este modelo colaborativo, se tiene en cuenta los diversos contextos y los profesionales que en ellos intervienen: el aula, el centro y la zona. En cada uno de ellos se desarrollan procesos análogos de colaboración, que condiciona los de otros niveles.
 - **Escuela familia y comunidad.** El enfoque ecológico supone poner el énfasis en las relaciones intersistémicas entre la Escuela y la Familia (Freixas, 1997), de una parte y entre la Escuela y Comunidad de otra (Rigsby y otros, 1995). Analizar las relaciones entre escuela, familia y comunidad supone aceptar que cada uno es un sistema cuyos objetivos son únicos y diferentes, pero sin embargo mantienen relaciones sistémicas, por cuanto comparten metas comunes. Un aspecto de esta dimensión ecológica es la relación con la comunidad social y cultural. Se ha denominado a esta propuesta `intervención basada en la comunidad´ (Rigsby y otros, 1995; Amato, 1996; Skrtic y otros, 1996). El movimiento social de `servicios integrados relacionados con la escuela´ (Amato, 1996) responde a la necesidad de que la escuela conecte con otros servicios e instituciones: sanitarias, sociales, laborales y culturales. Esta intervención propone una organización de tipo `solidario´ lo que implica que la escuela fomente la colaboración entre profesionales y la participación de los alumnos, padres y conecte, colaborando, con otros profesionales y contextos de intervención.

2.3 La institución como un mecanismo mediador dentro de la educación especial

La institución escolar tiene que ser entendida como un espacio de encuentro entre diferentes realidades, un espacio para el entendimiento y el crecimiento intelectual, pero también para la socialización y el aprendizaje de normas, reglas y formas de convivencia. La educación especial debe estar reflejada no únicamente en un salón donde se deposita a los alumnos con dificultades, sino como una medida de integración para trabajar sobre las dificultades cognitivas y abordarlas de tal forma que todo el alumnado pueda hacerse con los conocimientos, normas y reglas para la vida en sociedad.

5. La escuela común y la escuela especial en el proceso de integración escolar.

La escuela común a partir de su consolidación a fines del siglo XIX, instaló como objetivo la educación de los alumnos que no presentaban obstáculos a la homogeneización. Posteriormente a principios del siglo XX, surge la escuela especial cuya función fue hacerse cargo de los alumnos considerados ineducables. De este modo, se instituyen el sistema común y especial como subsistemas paralelos y ajenos uno del otro. De esta forma se diferencia a los alumnos considerando que aquellos considerados "sanos" serían sujetos – objeto de la educación común, y los "enfermos", sujeto – objeto de la educación especial.

Debe existir una estrecha colaboración entre la escuela común y la escuela especial con el fin de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades individuales de cada persona.

Joan Muntaner en su libro *la sociedad ante el deficiente mental*, sita que la educación de la persona con necesidades educativas especiales se plantea con los mismos objetivos que la educación general: ofrecer el máximo de

oportunidades a cada niño para que alcance el mayor desarrollo posible de sus capacidades tanto intelectuales como sociales.¹⁵

Ya sea la escuela especial o la escuela común, como institución, debe brindar al docente la información y los recursos pertinentes para la contención pedagógica de los alumnos y garantizar el respeto por los ritmos modos y tiempos de procesamiento de la información característicos de cada alumno integrado.

UNIDAD III. Integración Educativa (Problemas y perspectivas)

Concepto

Birch (1974) define la integración educativa como un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.

Kaufman (1985), define la integración en el marco educativo "mainstreaming" como: "referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo de seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso `programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requería una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar".

La NARC (National association of Retarded Citizens, USA) la define como: "la integración es 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".

La integración educativa supone que:

Un niño que se escolariza por primera vez y que por sus características podría haber sido dirigido al centro especial, es acogido en el centro ordinario.

Niños que están en centros especiales pasan a centros ordinarios en alguna de las modalidades de integración.

Niños que están a tiempo total en una unidad de educación especial de un centro ordinario lo vamos incorporando paulatinamente al aula ordinaria.

Niños y niñas que se encuentran en el aula ordinaria que en otras circunstancias pasarían a un lugar más restrictivo -aula especial o centro específico- ahora van a continuar en esa aula ordinaria.

Todo esto teniendo en cuenta una serie de premisas como, por ejemplo:

Éste es un proceso difícil y complejo y depende de muchas circunstancias: del propio niño o niña, del centro y de la familia, Cada caso requiere un estudio y un tratamiento determinado.

Existen, distintas situaciones o modalidades de integración. No siempre será posible que el alumno se integre en el aula ordinaria de un colegio ordinario; esto es lo ideal hacia lo que se debe tender, pero habrá casos en que, por diversas circunstancias, su modalidad de integración tenga que ser otra.

La ubicación de un niño en un lugar o ambiente determinado no será para siempre, son que, mediante revisiones periódicas, se intentará proporcionarle situaciones que supongan un mayor nivel de integración.

Este proceso de integración se inicia con la valoración e identificación de las necesidades educativas especiales del alumno y lleva aparejado el proporcionarle las ayudas personales, materiales, adaptaciones curriculares, etc., que posibiliten un mayor desarrollo.

No supone la integración una simple ubicación física en el ambiente menos restrictivo posible, sino que significa una participación efectiva en las tareas escolares, que le proporcione la educación diferenciada que precise, apoyándose en las adaptaciones y medios que sean pertinentes en cada caso.

De la integración a la inclusión.

Para hablar de integración deberíamos remontarnos a la década de los 60, puesto que fue en este periodo cuando se facilitó la paulatina concienciación de la sociedad acerca de la marginación que soportaban las personas que sufrían algún tipo de discapacidad. Es justo reconocer los avances producidos desde el inicio de la integración, pues "en numerosos países, la integración de estudiantes con N.E.E. en la educación ordinaria ha provocado un proceso de renovación educativa que ha beneficiado enormemente al sistema educativo en general. " (Blanco, 1997). En el estado español, fueron la LISMI (1982) y la LOGSE (1990), los dos grandes hitos que impulsaron la integración en el sistema educativo al fomentar que todo el alumnado formara parte del sistema ordinario. A casi 25 años de la LISMI y a 17 de la LOGSE creemos, al igual que Echeíta y Verdugo (2004) tras una revisión prospectiva de la situación, que la

cuestión no está aún resuelta. Los avances han sido importantes, pero ¿cuál ha sido la efectividad del sistema respecto a la formación de los alumnos con N.E.E? ¿hemos conseguido resolver el problema de la integración escolar? y más aún ¿hemos conseguido aumentar su nivel de integración social? Faro y Vilageliu (2000) recogen algunas de las limitaciones encontradas en el modelo integrador como:

- La necesidad de identificar a los alumnos “integrados”.
- Normalmente se atiende a los alumnos con problemas ya establecidos o, en su caso, cuando ya han fracasado.
- Los servicios de apoyo psicopedagógico se centran en el alumnado.
- Se tiende a dar el apoyo de forma individual y, a veces, fuera de su contexto natural (aula).
- Necesariamente este apoyo es limitado, dado que se debe atender a todos los alumnos con problemas.
- El profesor del aula ordinaria tiende a “desresponsabilizarse”.
- Se descuidan los aspectos más sociales del aprendizaje.

Por su parte, Muñoz, Rué y Gómez (1993) consideran que la integración se corresponde con una visión asimilacionista que concibe al alumnado “diverso” como especialmente problemático. Este reduccionismo interpretativo del alumnado “diverso” conlleva una atención a la diversidad centrada en la provisión de apoyos y ayudas especiales para determinados alumnos que no permite avanzar hacia una educación respetuosa con la diversidad de todos los estudiantes.

Arnaiz (1996, 2003) se muestra partidaria de un abandono progresivo del concepto de integración para ir hablado de inclusión puesto que el término integración tiene la meta de integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien que está siendo excluido, siempre centrándose en alumnado con algún tipo de discapacidad. Pero la inclusión va más allá y se refiere a que todos los niños y niñas necesitan estar incluidos y participando en la vida educativa y social de las escuelas y en la sociedad en general.

Así, la atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los/as alumnos/as. También García Pastor (1997) considera que es hora de dejar de hablar de integración, una trampa que perpetúa la segregación disfrazada, para hablar simplemente de educación. Por otra parte, respecto del concepto de inclusión y a partir de la revisión de la literatura, se desprende que este es un término que contiene una amplia gama de discursos y que cada una de las conceptualizaciones hace hincapié en un aspecto en particular, pero todas ellas parten de una misma premisa: una escuela eficaz de calidad para todos/as y con todos/as. Dada la diversidad terminológica existente, hemos creído oportuno revisar algunas de las dimensiones o perspectivas más significativas desde las que se aborda la educación inclusiva que, siguiendo a Echeíta (2006), serían tres: la educación inclusiva como educación para todos/as, la educación inclusiva como participación y la educación inclusiva como valor.

a) La educación inclusiva como educación para todos/as. La UNESCO enfatiza la importancia de la educación para todos/as y parte del presupuesto de que existe una necesidad real de respetar la diferencia, ya sea ésta por cuestiones de género, etnia, procedencia, capacidad o cultura. Se entiende que las diferencias humanas son naturales, contribuyen a la riqueza de todas las sociedades y deben, por supuesto, estar reflejadas en las escuelas, las cuales tienen la obligación de asegurar oportunidades de participación para todo el alumnado. Todos/as los/as niños/as deberán ser tratados con respeto y se deberá asegurar la igualdad de oportunidades para poder aprender de forma conjunta.

La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos y no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (Arnaiz, 2002).

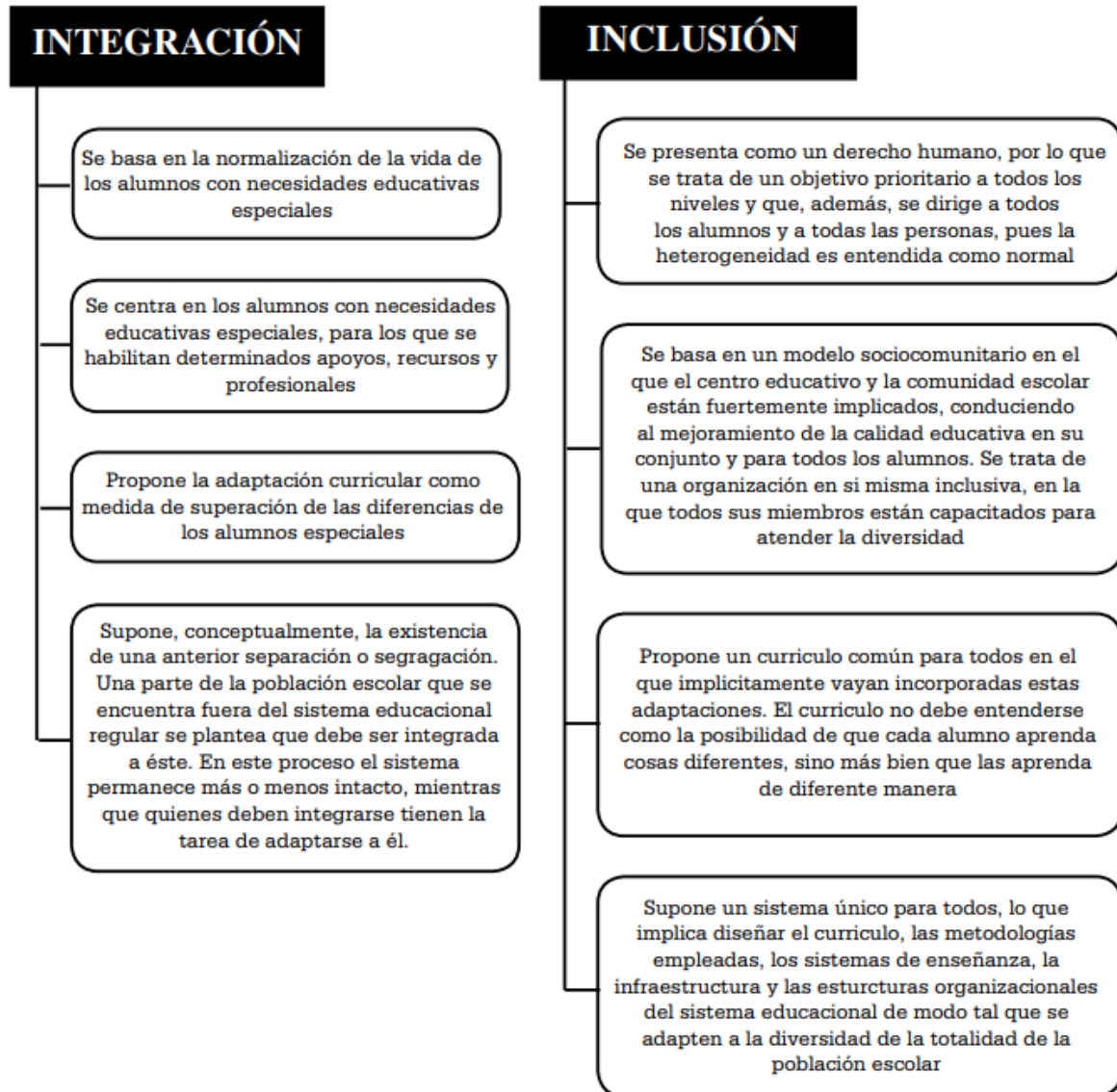
b) La educación inclusiva como valor. El ideal de la educación inclusiva desde esta perspectiva sería el de un sistema en el que todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos o miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones. (Echeíta, 2006). Esta situación, o este contexto darían lugar a una sociedad más humanizada y

más democrática puesto que la inclusión se consideraría como un valor que debería impregnar a toda la sociedad.

c) La educación inclusiva como participación. Los principales académicos que podríamos enmarcar dentro de esta perspectiva son Tony Booth y Mel Ainscow. Para ambos, la inclusión sería el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículum, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos. En el Índice para Inclusión (Booth y Ainscow, 2000), estos autores identifican los rasgos más significativos sobre este concepto y ofrecen esta serie de aspectos que nos ayudan a entender de una forma más clara qué es la educación inclusiva:

- Valorar de la misma manera a todo el alumnado y profesorado.
- Aumentar la participación del alumnado en las culturas, el currículum y las instituciones de la comunidad a la cual pertenece el centro y, en consecuencia, reducir la exclusión.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos de manera que atiendan a la diversidad del alumnado de su zona.
- Disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, no sólo de aquellos que presenten algún tipo de discapacidad o que tengan “necesidades educativas especiales”.
- Aprender de los esfuerzos que hacen los centros para superar las barreras de acceso y de participación de los alumnos concretos efectuando cambios que beneficien más ampliamente a todo el alumnado.
- Ver la diferencia entre los estudiantes como un recurso para dar apoyo al aprendizaje, y no cómo un problema que se deba superar.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser educados en la zona donde viven.
- Mejorar los centros, tanto en lo que se refiere al profesorado como al alumnado. - Enfatizar el papel de los centros a la hora de construir comunidades y desarrollar valores, así como mejorar sus resultados.

- Promover relaciones de apoyo mutuo entre centros e instituciones de la comunidad.
 - Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto más de la inclusión en la sociedad.
- A esta visión sobre el concepto de educación inclusiva subyacen tres dimensiones que pueden analizarse con el Índice para la inclusión: culturas, políticas y prácticas inclusivas, las cuales van a permitir avanzar hacia escuelas y, en definitiva, hacia sociedades más inclusivas.



Principios para la transición: de la Integración a la Inclusión Educativa.

A continuación, se comparten los principios que han guiado la transición entre la integración educativa y la inclusión educativa. En el año 2000 se recuperan los principios de integración educativa mediante los cuales se desarrollaron las propuestas de atención-intervención para la educación especial, entre los que se encuentran: la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza, mediante los cuales 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 (García, 2000).

Tabla 26. Principios generales para la integración educativa.

Principio	Descripción
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.
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 lo tanto la eliminación de la marginación y la segregación.
Sectorización	Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven.
Individualización de la enseñanza	Se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza y las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares.

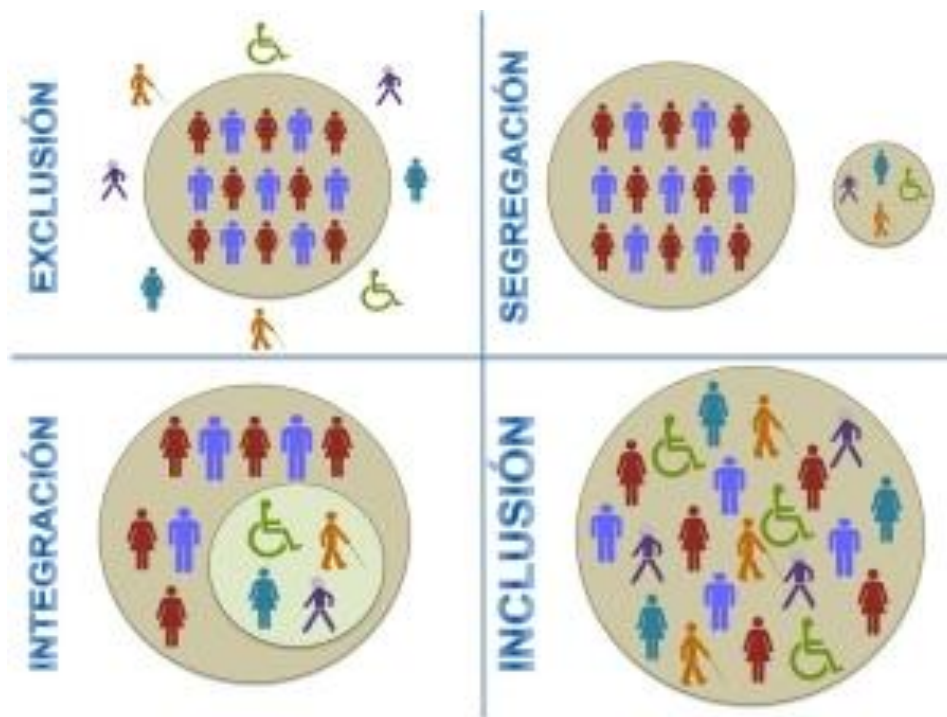
Fuente: García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México, SEP/Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España, SEP-DEE

Posteriormente en el año 2006 en el documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial se retoman los principios generales para la integración educativa, además de incorporar la sinergia inclusiva que se comienza a perfilar en el sector educativo, para lo cual se formulan los siguientes principios encaminados a la inclusión educativa que fundamentan el trabajo y la propuesta conceptual de: integración educativa, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades educativas especiales.

Tabla 27. Principios para la transición a la inclusión educativa.

Principio	Descripción
Normalización	Establece el derecho de toda persona de llevar una vida lo más normalizada posible. Es decir, la sociedad debe poner al alcance de las personas con discapacidad las condiciones de vida lo más parecidas a las del resto.
Accesibilidad y diseño universal	Establece el derecho a que no exista ningún tipo de barrera que excluya a las personas con discapacidad de la participación.
Respeto a las diferencias	Aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y tenga una mejor calidad de vida.
Equiparación de oportunidades	Reconocimiento de que el sistema general de la sociedad, como son el medio físico y la cultura, así como los bienes y recursos estén a disposición de todas las personas en igualdad de condiciones.
Autodeterminación y vida independiente.	Se plantea como las aspiraciones de todos los seres humanos y constituyen la base de la propia realización. En ese sentido, es muy importante atender las necesidades de todas las personas con criterios de oportunidad y calidad, en un contexto de libre elección y participación en la toma de decisiones.
Participación ciudadana	Se propone como medio para que todas las estructuras de la sociedad reconozcan la participación de las personas con discapacidad en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas y servicios sociales.
Calidad de vida	Este principio está relacionado con las condiciones de vida óptimas como resultado de la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.
Educabilidad	Se fundamenta en la idea de que todo ser humano, independientemente de sus características, tiene la posibilidad de educarse. La educación es un derecho que beneficia a todos.
Derechos humanos e igualdad de oportunidades	Todos los seres humanos tienen derecho a ser considerados personas y a la igualdad de oportunidades para ingresar, en este caso, a la escuela, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
Escuela para todos	Se garantiza que todos los alumnos, sin importar sus características, reciban una educación de calidad a través de reconocer y atender a la diversidad, contar con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, preocuparse por la actualización del personal docente, y promover la autogestión.

Fuente: SEP, (2006); Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.



3.1 La educación desde grupos integrados (G. I. E. H.) hasta Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U. S. A. E. R.)

Instancias para la educación especial

La atención a las personas con necesidades educativas especiales no es una preocupación reciente en México. La tradición de la educación especial se remonta al gobierno de Benito Juárez, quien promulgó el decreto que dio origen a la Escuela Nacional para Sordomudos, en 1867, y a la Escuela Nacional para Ciegos, en 1870. En 1935 se adicionó a la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los menores con deficiencia mental; al año siguiente se estructuró el servicio de Educación Especial en la Escuela para Niños Lisiados; en 1937 se fundaron las Clínicas de la Conducta y de Ortología (deriva de ortología, que es el arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad), y en 1943 se creó la Escuela Normal de Especialización, la cual surgió del Instituto Médico Pedagógico. En 1950 se creó el Instituto de Rehabilitación para niños ciegos. Todas esas instituciones pioneras son los pilares sobre los que se sustenta el proceso de integración de las personas con discapacidad al desarrollo social.

No hay que olvidar que no todos los menores con necesidades educativas especiales tienen alguna discapacidad, como por ejemplo los que tienen problemas de aprendizaje, o aquellos

con capacidades y aptitudes sobresalientes. Por otra parte, no todos los menores con discapacidades presentan necesidades educativas especiales, por lo que no todos requieren los servicios de educación especial.

Finalmente, el 18 de diciembre de 1970 fue publicado en el Diario Oficial el decreto que ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial, la cual también tiene a su cargo la Escuela Nacional de Especialización. En la década de los setenta comenzaron a funcionar de manera experimental los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey, y se fundaron los primeros Centros de Rehabilitación de Educación Especial.

Cambios en el enfoque de la educación especial

De 1980 a 1990 en los Grupos Integrados se dio un fuerte impulso al área de “problemas de aprendizaje” y surgió la “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita”, la cual cambió incluso la concepción que se tenía sobre dichos problemas; así, los errores en el desarrollo de la lecto-escritura y las omisiones y rotaciones debido a la dislexia fueron considerados “errores constructivos”, es decir, una etapa necesaria por la que todos atravesamos para construir el conocimiento de la lengua escrita.

A partir de entonces inició el camino para la reconceptualización de la educación especial. El enfoque terapéutico o rehabilitatorio cambió por uno educativo; adquirió especial importancia el hecho de que el niño participe activamente en su proceso de aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a la lengua escrita y a la lógica matemática, y se dio un gran impulso a la investigación pedagógica.

Escuelas “especiales” para gente “especial

Sin embargo, hasta 1993 la educación especial no tenía un lugar en la escuela regular; existían las escuelas por áreas de discapacidad (escuelas para ciegos y débiles visuales, para sordos e hipoacúsicos, para menores con trastornos neuromotores, deficientes mentales, e incluso iniciaba la de menores con autismo); con esos estudios las personas obtenían certificados de “primaria especial”, el cual tenía validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar sus estudios de secundaria, ya que no amparaba los conocimientos que se impartían en la primaria regular. Lo anterior se debía a que la currícula de educación especial era básicamente de carácter rehabilitatorio, no enfocado para la actividad académica. Además, existían los servicios de educación especial para menores con problemas de aprendizaje y de conducta, así como para los de capacidades y aptitudes sobresalientes, los cuales funcionaban como servicios de apoyo a la escuela regular.

No más discriminación

A partir de 1993 la política educativa tuvo un cambio importante: la educación especial dejó de ser una educación distinta o particular para personas “diferentes” o “especiales”. La Dirección General de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, modificó el enfoque sobre dicha educación y reorientó los planes y programas para que a través del sistema de educación básica se pudieran satisfacer las necesidades educativas especiales de las alumnas y alumnos, de tal forma que los menores con necesidades educativas especiales se integren a la actividad educativa en el aula. Es decir, no más discriminación contra los grupos vulnerables.

La Ley General de Educación y los discapacitados

La Ley General de Educación establece la igualdad en cuanto al acceso y la permanencia de los niños con alguna discapacidad. El artículo 4° de dicha Ley señala los tipos y modalidades del Sistema Educativo Nacional bajo el principio de integración educativa. El artículo 41 de dicha Ley determina los lineamientos:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes.

“Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

“Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no la logren, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

“Se considera el apoyo a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación”.

Centros de Atención Múltiple

Para que sea posible la integración educativa de menores con discapacidad, desaparecieron las escuelas de educación especial y en su lugar fueron creados los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales son la instancia educativa que ofrece ayuda temprana, educación básica (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad. Su objetivo es atender a los niños con alguna discapacidad para que se beneficien del plan y los programas de estudio regulares, y alcancen lo antes posible el grado escolar que les corresponde, de acuerdo con su edad. La atención que se ofrece en estos centros tiene un carácter transitorio, ya que se pretende la integración de los menores a los servicios educativos regulares.

Para aquellos alumnos que no pueden alcanzar los beneficios de la educación regular existen los CAM-Talleres, en donde se les ayuda para que alcancen un nivel de independencia acorde

a sus habilidades; es decir, los programas buscan el desarrollo de la autonomía, el autocuidado y el aprendizaje de los conceptos escolares básicos.

Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular

El objetivo de estas Unidades es apoyar a las escuelas regulares que prestan servicios a niños con discapacidades. Estas Unidades las integran maestros especialistas, psicólogos y técnicos, los cuales forman un equipo itinerante responsable de atender sistemáticamente a los alumnos, maestros, directores y padres; es decir, apoyan a toda la comunidad educativa.

La integración educativa que persiguen las USAER tiene como propósito central elevar la calidad de la educación y modernizar las prácticas de enseñanza. Las escuelas regulares ahora cuentan con estos servicios de apoyo para la integración de los menores que puedan beneficiarse de la educación en escuelas regulares. De hecho, fungen como un enlace entre las escuelas regulares y las de educación especial para canalizar a los alumnos con discapacidad. El proceso de integración a la escuela regular se hace de común acuerdo con el director de la escuela.

Cuando de alguna manera colaboramos en el proceso de integración educativa de menores con discapacidad estamos ayudando a construir una escuela abierta a la diversidad; una escuela en donde no tiene cabida la discriminación contra los grupos vulnerables, una escuela cuyo eje principal es la equidad social.

3.2 La integración Educativa y los docentes



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

*Que el niño con necesidades educativas especiales está en su clase por las reivindicaciones de grupos sociales que demandan igualdad en el trató educativo para todos en la medida de sus posibilidades, no por acallar un sentimiento de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo para que el niño pueda asimilar modelos en relación más válidos.

*Que el alumno integrado no presenta más trabajo para el maestro, sino implica un trabajo distinto.

*Que el alumno integrado no perjudica el aprendizaje del alumno sin necesidades educativas y que no aprende menos, sino de manera distinta, pudiendo con ello beneficiar a los demás alumnos.

Una de las funciones del maestro es proporcionar a sus alumnos situaciones en las que pueda asimilar cultura.

El tema de las adecuaciones curriculares es ineludible cuando se propone integrar al aula regular a los alumnos con necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental de la definición de la integración educativa, la lógica de

esta es sencilla cuando la escuela regular no cuente con los medios para satisfacer las necesidades educativas, ó estas rebasan posibilidades directas de trabajo pedagógico del profesor, es necesario definir los apoyos que requieren esos alumnos y proporcionárselos, tomando en cuenta dos aspectos fundamentales del trabajo docente:

- La planeación del profesor.
- La evaluación de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales (N.E.E.)

El Profesor debe planificar adecuadamente, de otra manera se cae en el espontaneísmo y la improvisación, la planeación que no solo responda a los requerimientos administrativos, sino que realmente contemple y atienda las necesidades de los alumnos y de los profesores, considerando 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 ciclo, buscando 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, La planeación es una serie de operaciones que los profesores, bien en su 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, 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 y habilidades intelectuales y actitudes que se pretenden desarrollar en cada asignatura, considerando el nivel educativo y el grado escolar de los que se traten.
- El conocimiento de las condiciones institucionales para el servicio educativo, lo cual implica tener presente los recursos y apoyos con los que cuenta la escuela.
- El conocimiento de las características educativas del alumno.
Un criterio básico para la programación, es conocer las características particulares de los niños, como grupo y en lo individual.
- 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 los maestros deben establecer ciertas prioridades basándose en las principales del alumno, definidas mediante la evaluación psicopedagógica, de esta manera podrán actuar con mayor seguridad, considerando los aspectos del alumno que realmente necesita para alcanzar los propósitos educativos, para establecer estas prioridades los maestros se pueden basar en los siguientes criterios de Ignasi Puigdemí:

-Criterio de compensación: Se dé prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y el aprendizaje del niño.

-Criterio de autonomía/funcionalidad: Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que resuelva necesidades básicas como vestirse o desplazarse sin ayuda.

-Criterio de probabilidad de adquisición: se refiere a la decisión sobre el tipo de aprendizaje que están a su alcance dejando en segundo término las dificultades para su adquisición y aplicación. Para un niño con discapacidad intelectual, existen aprendizajes que les significaran un elevado 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 identifiquen problemas de lenguaje o de orden afectivo.

-Criterio de significación: Implica la selección de los medios de aprendizajes que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea realmente relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.

-Criterio de variabilidad: Supone actividades distintas de las habilidades 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 enfrentan con el conocimiento escolar.

-Criterio de preferencias personales: Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las que se identifica o se sienten más cómodos y seguros 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 este en un nivel de aprendizaje menos al que correspondería a su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no corresponden a 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 ciertas actividades escolares en las que ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de uso común y que se representen vivencias cotidianas de su entorno social.

-Criterio de ampliación de ámbitos: Favorece los aprendizajes que le permitan al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando actividades distintas, integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan posibilidad de construir nuevos significados, comprender mejor el mundo que lo rodea.

3.3 Centro de atención múltiple

El Centro de Atención Múltiple (C.A.M) son instituciones educativas donde se atienden niños desde los 45 días de nacido hasta los 15 años de edad, que presenten alguna discapacidad (Intelectual, Auditivo, Visual, Motora o Múltiple). En la cual los alumnos atendidos se les brinda adecuaciones curriculares para crear un aprendizaje significativo, materiales y programas específicos, apoyos permanentes o generalizados. Brindando atención de estimulación temprana, preescolar, primaria, formación laboral (talleres), apoyo complementario. Con el propósito de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad. También el promover la autonomía y convivencia social para mejorar su calidad de vida, y por último poder transferir a una escuela regular con módulo de U.S.A.E.R. aquellos alumnos que si puedan ser integrados en un "Aula Regular".

Servicio escolarizado de educación especial

Tiene la responsabilidad de atender con calidad a los alumnos con discapacidad severa y múltiple y/o con trastornos generalizados del desarrollo que enfrentan, barreras en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, que limitan el aprendizaje y la participación.

- Atiende a niños, niñas y jóvenes que aún no se han incluido en las escuelas de educación regular
- Proporciona una atención educativa pertinente y los apoyos específicos que les permitan participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

- Brindar atención educativa y/o formación para el trabajo al alumnado con discapacidad severa, múltiple o con trastornos generalizados del desarrollo que requieren de ajustes razonables
- Reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, en los contextos familiar, escolar, laboral y social para la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y el desarrollo de competencias
- Permitir la autónoma convivencia social y productiva, así como mejorar su calidad de vida.

Propósitos Específicos

- Brindar atención educativa al alumnado, con base en los postulados del Acuerdo No.592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica y la Guía para la educadora y para el maestro de educación básica, vigentes; asimismo, a través de estrategias y metodologías específicas y diversificadas para favorecer su desarrollo integral.
- Promover permanentemente que los alumnos con discapacidad sean atendidos en las escuelas regulares de su comunidad, tomando en cuenta que este contexto les ofrecerá mayores posibilidades de desarrollo, aprendizaje y participación.
- Ofrecer formación para el trabajo a jóvenes con discapacidad con la finalidad de incluirlos laboralmente y lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual.
- Fortalecer el proceso de educación inclusiva en las escuelas de educación inicial y básica, que atienden al alumnado con discapacidad o trastornos generalizados del desarrollo y no cuentan con el servicio de apoyo, a través del asesoramiento al personal de la escuela, la orientación a las familias y/o la atención al alumno que así lo requiera.
- Brindar apoyo complementario al alumnado con discapacidad que asiste a las escuelas de educación inicial y básica que lo requieran.
- Ofrecer asesoría al personal de educación regular y del servicio de apoyo para fortalecer sus competencias profesionales en favor de la atención del alumnado con discapacidad y trastornos

generalizados del desarrollo, así como para el diseño e implementación de ajustes razonables que favorezcan la educación inclusiva.

- Trabajar colaborativamente con la familia en el logro y consolidación de competencias para la vida de sus hijos a fin de fortalecer la independencia y la inclusión en los contextos educativo, social y laboral.

- Crear y fomentar redes de vinculación en los ámbitos de salud, educación, trabajo, asistencia social y recreación para la eliminación de barreras del entorno que limiten la participación del alumnado con discapacidad severa, múltiple y/o trastornos generalizados del desarrollo y lograr los apoyos necesarios.

- Favorecer la habilitación de las personas que por diversas razones (accidentes, enfermedad etc.) enfrentan una discapacidad, proporcionando herramientas que les permitan la inclusión en los diferentes contextos.

- Impulsar el diseño universal y los ajustes razonables como estrategias para lograr que los espacios, bienes y servicios de las escuelas y la comunidad, sean accesibles para todos.

- La estructura orgánica oficial está integrada por personal directivo, equipo multidisciplinario y personal administrativo.

*** El equipo multidisciplinario está conformado por personal docente frente a grupo y personal docente de enlace para la educación inclusiva, personal del área de psicología, de trabajo social y de comunicación; terapeuta físico u ocupacional y asistente educativo; en formación para el trabajo, además, por personal docente de enlace a la inclusión laboral, instructores de taller y/ o personal docente de formación para el trabajo.

- Especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y en trastornos generalizados del desarrollo. Si se cuenta con el recurso y con la infraestructura, se pueden sumar a la plantilla docentes de educación física, artística y de aula de medios

Criterios Generales para la Atención:

Al inicio del ciclo escolar, en reunión colegiada se analizará la información relativa a las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en el servicio, así como las necesidades del alumnado.

Ámbito de Operación:

El servicio escolarizado debe atender los niveles de educación inicial, básica y formación para el trabajo, según las necesidades y demanda de la localidad donde se ubique el servicio, el espacio físico y el personal con que cuenta.

Momento Formativo Edad:

Educación Inicial. De 45 días a 3 años.

Preescolar. De 3 a 5 años.

Primaria. De 6 a 15 años.

Formación para el Trabajo. De 17 a 30 años.

Apoyo Complementario:

Para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, el servicio escolarizado ofrece apoyo complementario al alumnado con discapacidad que cursa la educación inicial o básica y requiere apoyos específicos que la escuela regular no le puede ofrecer tales como:

- Adquisición del sistema Braille
- Orientación y movilidad o uso del ábaco Crammer para personas ciegas
- Enseñanza de la lengua de señas para personas sordas
- Desarrollo de habilidades

Modalidad de Atención en Grupo Periférico:

Es la de conformar grupos periféricos con aquellos alumnos que por la ubicación de su domicilio no pueden trasladarse diariamente al CAM. Otra modalidad de apoyo que brinda el servicio escolarizado Atendiendo o con ello a la demanda de la población con discapacidad severa, múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presenta, requiere de ajustes razonables.

Horarios de atención de los CAM Turno matutino (8:00 a 12:30 horas) Turno vespertino (14:00 a 18:30) Turno continuo (8:00 a 16:00 horas).

- Con Servicios de Orientación: solicitar asesoría sobre estrategias de atención para algunos alumnos.
- Con Servicios de Apoyo: establece vinculación con el personal de USAER o CAPEP para la inclusión educativa de los alumnos.
- Con Escuelas de Educación Regular: vinculación con las escuelas de educación regular propiciando espacios que favorezcan la educación inclusiva.
- Con otras Instituciones de Formación para el Trabajo: vincula con instituciones que brindan formación para el trabajo para gestionar la formación de los jóvenes con discapacidad.

UNIDAD IV. Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares se llevan a cabo con el propósito de integrar al aula regular a los alumnos con nee. Estas adecuaciones son la estrategia educativa que se utiliza para lograr los propósitos de la enseñanza; son ajustes que se realizan sobre la propuesta curricular al ponerla en práctica, de esta manera el currículo se adapta progresivamente para dar una respuesta adecuada a las necesidades especiales. Quienes las aprovechan para su transición logran integrarse a la escuela regular, pero ¿qué pasa con los alumnos que quedan en el CAM porque no logran colocarse en las aulas normalizadas ¿no sería mejor que en vez de la adecuación de un currículo contaran con uno propio que respondiera a sus requerimientos particulares?

Para llevar a cabo las adecuaciones curriculares hay que tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos con el fin de que mejoren su aprendizaje. De los requerimientos específicos de cada alumno se van a desprender los aspectos por adecuar, como la metodología de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido, los procedimientos de evaluación, incluso se pueden ajustar los propósitos de cada grado; más no pueden sufrir ajustes los propósitos generales definidos en los planes y programas de los diferentes niveles educativos, ya que si se modificaran radicalmente se hablaría más de un currículo paralelo que de adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones curriculares son, de acuerdo con García Cedillo,⁴⁰ la respuesta específica y adaptada a las nee de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común y vienen a formar parte de lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, cuyo objeto sería garantizar que se dé respuesta a la necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo. Con la idea de Aranda⁴¹ se podría resumir lo que son las adecuaciones curriculares: pequeñas modificaciones o ajustes cotidianos del currículo que todo profesor realiza para hacerlo accesible, o para resaltar determinados aspectos ante un alumno o grupo de alumnos en un momento determinado.

La mayoría de los maestros de grupo, aunque no tengan en su clase niños con nee, constantemente modifican su propuesta de trabajo; cambian determinados contenidos o materiales didácticos, adaptan las técnicas de enseñanza para que sus alumnos puedan participar en las actividades y planeen el tiempo de trabajo. Las adecuaciones curriculares parten de la planeación que el maestro hizo al revisar los planes y programas, las condiciones del centro escolar, las características del alumnado en general así como las de los estudiantes con nee.

Es posible efectuar algunas adecuaciones aún sin los resultados de una evaluación psicopedagógica de los alumnos. Esto sucede frecuentemente en los niños que presentan una discapacidad evidente o bien si se cuenta con datos del alumno, por parte del profesor que lo haya atendido anteriormente; no obstante para que dichas adecuaciones sean suficientes y óptimas más vale llevar a cabo la mencionada evaluación. Además, planear las adecuaciones curriculares implica la participación conjunta del maestro de clase, del personal de educación especial y, si se puede, de los padres de familia; sin embargo, las adecuaciones curriculares diseñadas para un alumno en particular deben permanecer lo más cerca que se pueda de la planeación general diseñada para el grupo.

Asimismo conviene ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas; esto va a depender del carácter de las nee. Muchas veces basta con realizar adecuaciones de acceso para que el alumno alcance aprendizajes muy similares a los de sus compañeros. No hay que perder de vista que se persigue que el estudiante logre los propósitos generales establecidos para cada nivel educativo pues la integración busca que los alumnos con nee tengan acceso al currículo común. Para ello es indispensable que la evaluación facilite el análisis sobre la pertinencia de la adecuación o serie de adecuaciones; se tomará en cuenta tanto el esfuerzo como el avance del alumno, el resultado obtenido, la funcionalidad de la estrategia y de los recursos empleados, así como la eficiencia del personal docente y el de educación especial.

Se obtendrá un mejor resultado si al concluir la evaluación psicopedagógica el maestro de grupo se reúne con el equipo de educación especial para que juntos integren el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC); instrumento por medio del cual se organiza la información, para saber con claridad cuáles son los apoyos y adecuaciones que el niño requiere. Ahí se anotan también los aprendizajes pendientes del niño y sus avances, para compartir los datos con los padres de familia. Este instrumento dará la pauta para tomar las decisiones más convenientes en cuanto al trabajo que se ha de llevar a cabo.⁴²

Una vez que se conocen las principales necesidades del alumno y se han establecido las prioridades, el maestro de grupo, con el apoyo del personal de educación especial, realiza las adecuaciones que el niño requiere. Se puede hablar de dos tipos de adecuaciones:

- Adecuaciones de acceso al currículo

➤ Adecuaciones en los elementos del currículo

Adecuaciones de acceso al currículo. Consisten en las modificaciones o provisiones de recursos especiales que van a facilitar a los alumnos con nee el desarrollo del currículo ordinario. A través de estas adecuaciones es posible crear las condiciones físicas (sonoridad, iluminación y accesibilidad) en los espacios y el mobiliario de la escuela para que estos alumnos puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible y, en consecuencia, alcancen una óptima interacción y comunicación con las personas del centro escolar (profesores, personal de apoyo, compañeros).

Específicamente, entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela: colocación de rampas, barandales o señalización en Braille; con cambios en el aula: 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 y, con apoyos técnicos o materiales específicos: adaptar y/o adquirir mobiliario para los estudiantes que presentan discapacidad motora, contar con materiales de apoyo para los niños con discapacidad visual y tener auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lengua de señas para los alumnos con discapacidad auditiva.

Adecuaciones en los elementos del currículo. Son las modificaciones que se realizan en la metodología, la evaluación, los contenidos y los propósitos para dar respuesta a las diferencias individuales de los alumnos. En el caso de que estas adecuaciones sean relativamente superficiales no variará tanto la programación que hayan establecido los profesores para todo el grupo; en cambio si llegan a ser sustanciales, porque así lo requieran las nee de los alumnos, se dará una individualización del currículo. Aquí el maestro deberá apoyarse más directamente en el personal de educación especial para llevarlas a cabo con éxito y conseguir una mayor participación de los alumnos con nee, así como para el logro de los propósitos de cada asignatura y etapa educativa (nivel, grado escolar). De acuerdo con García Cedillo,⁴³ estas adecuaciones se pueden realizar de la siguiente manera:

Adecuaciones en la metodología de enseñanza. Implica la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados en función de las nee de algunos niños; por ejemplo, en los grupos escolares será necesario definir si las actividades se realizan de manera individual, por parejas, en tríos, etc. con el fin de favorecer las habilidades de cada alumno; en los materiales de trabajo se deberá definir el tipo de material que permita a los estudiantes obtener provecho de las actividades que realicen: si fuera el caso de un niño con discapacidad visual el profesor ha de cuidar que el material asignado cuente con características fácilmente perceptibles (tamaño, forma, textura, olor).

En cuanto a los espacios escolares sería conveniente considerar llevar a cabo actividades fuera del aula para ampliar las experiencias de los alumnos, en el caso específico de niños con discapacidad intelectual, poner en práctica conocimientos que les parecen poco útiles cuando sólo se realizan dentro de la escuela; en la distribución del tiempo, a veces es necesario una adecuación temporal que brinde al alumno la posibilidad de hacer una tarea siguiendo su ritmo personal, en particular, un niño con discapacidad intelectual requiere de más tiempo para una lectura de comprensión o para resolver un problema matemático.

Adecuaciones en la evaluación. Se consideran ciertos ajustes, como la utilización de criterios y estrategias diferenciados para evaluar; la diversificación tanto de técnicas como de instrumentos con el fin de que se adecuen al tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que serán evaluados; la definición de los momentos de la evaluación en función de las características de los alumnos. Si la evaluación se basara exclusivamente en la aplicación de un examen resultaría muy limitada, de ahí que el maestro necesite de otras fuentes de información, como observaciones en clase, entrevistas, tareas, trabajos escolares, autoevaluaciones de los alumnos, que le permitan ver con más claridad los avances y logros de sus estudiantes.

En este sentido si el maestro decide que va a evaluar a su grupo, por ejemplo, por medio de una exposición oral, tendrá que modificar su técnica en el caso de un niño con discapacidad auditiva; en vez de este ejercicio podrá hacer una evaluación por escrito para evitar que el alumno disminuya la calidad de sus respuestas al no contar con una expresión oral comprensible y una lectura labio facial adecuada. En tanto que si se trata de un niño con discapacidad visual, sería mejor evaluarlo de forma oral o por su participación durante el desarrollo del curso.

Adecuaciones de los contenidos de enseñanza. Tienen que ver con ciertos cambios, como la reorganización o modificación de contenidos, con el fin de que sean más accesibles para el alumnado, de acuerdo con sus características así como con los apoyos y recursos didácticos disponibles; la inclusión de contenidos que no estaban contemplados en los planes y programas; la eliminación de contenidos que no se adapten a las características de los alumnos, al tiempo disponible, a los recursos que se tienen o a las condiciones del medio social y cultural.

Adecuaciones en los propósitos. Requieren que el profesor considere las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos contemplados en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Para llevarlas a cabo es conveniente tener en cuenta las características personales, disposición o interés hacia el aprendizaje y necesidades educativas de los alumnos; además se puede por un lado, modificar los propósitos o aplazar su logro, en función tanto del manejo conceptual del niño como de su experiencia previa, y la naturaleza de los contenidos que se van a abordar y los recursos didácticos disponibles y, por el otro, introducir propósitos concordantes con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades de los estudiantes.

En relación con los diversos tipos de adecuaciones para los alumnos que tienen necesidades asociadas con una discapacidad intelectual se requerirá realizar adecuaciones relacionadas con el acceso al currículo (distribución de los mesabancos, ubicación en el aula); con las actividades de aprendizaje y los materiales; con algunos contenidos de las distintas asignaturas y los procedimientos de evaluación. A pesar de estas modificaciones es posible que los alumnos con discapacidad intelectual no alcancen los propósitos establecidos, por lo que sería indispensable ajustarlos.

4.1 El Currículum y la Integración Educativa

El currículum, es el proyecto que preside las actividades escolares, es una construcción cultural, acerca del modo de organizar las prácticas educativas, precisa sus intenciones y propicia las guías de acción adecuadas y útiles, para los docentes que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. El currículum garantiza a todos los alumnos la posibilidad de acceder a las experiencias educativas propias de la escuela.¹⁷

El diseño curricular jurisdiccional, el proyecto curricular de cada etapa educativa y el proyecto educativo institucional permiten flexibilidad y por ende atender a las peculiaridades regionales, los recursos zonales y la individualidad de los alumnos. El proceso de aplicación del diseño curricular y su transposición en el proyecto educativo institucional y en cada aula es lo que le confiere significado. El currículum común es el que servirá de base para determinar si hay NEE que atender y cuáles son.

Las adaptaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que son necesarias realizar en los diferentes elementos del currículum, para adecuarlos a las diversas situaciones del grupo.¹⁸

La atención que se les brinda a los niños, niñas y adolescentes no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse.

Atrás quedó la existencia de dos sistemas educativos paralelos (sistema ordinario y sistema educativo especial), con dos currículum diferenciados (normal y especial), que para nada facilitaban una respuesta educativa diferenciada y atenta al principio de igualdad, consistente en ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los alumnos; y de equidad, cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar. La aparición de un único currículum para todos los alumnos, que termina de con la duplicidad curricular existente hasta el momento. Un único sistema educativo que contenga las NEE de los niños, niñas y adolescentes escolarizados en el tengan o no necesidades especiales.¹⁹

Ahora, el concepto de dificultades de aprendizaje se torna relativo, ya que depende de los objetivos que se planteen, del currículum establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen. Ante esta nueva situación, el sistema educativo deberá dotarse de los medios que le permitan dar una respuesta ante las necesidades educativas específicas de los alumnos, o de lo contrario no proporcionará ningún instrumento válido que ayude a resolver estos problemas.

Se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes.

Por lo tanto, la elaboración del curriculum debería ser considerada como algo más que un puro proceso administrativo, debiendo llevar incorporado el reconocimiento explícito y el compromiso con un nuevo estilo de promover el cambio en educación: participación, negociación, autonomía e implicación de la comunidad social y del profesorado.

Desde este planteamiento, cabe hablar de un curriculum abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma conjunta y efectiva la realidad y cultura de nuestros alumnos. Una comunidad de personas no presionadas sino interesadas por construir y mejorar desde dentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el curriculum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales. Sin olvidar, asimismo, las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y de nuestra historia democrática. Esta perspectiva promueve un nuevo modelo de escuela en donde profesores, alumnos, padres y otras entidades sociales trazan su propia trayectoria como comunidad escolar.

Consecuentemente, el currículum constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela. Un currículum que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación. De esta manera, se potencian sistemas abiertos de educación, que conciben el aprendizaje como un proceso realizado por el propio alumno a través de sus intercambios con el medio y a partir de sus particulares formas de pensamiento. Ello promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del currículum a las necesidades educativas que presenta cada alumno. Por tanto, se hace necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que permita adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, a la vez que considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse.

El proceso de aprendizaje de todo alumno es el resultado de un pensar, sentir y actuar, en la convivencia con otros, en el medio circundante y con los productos de la cultura. La evaluación debe ser considerada como parte de este proceso que tiene en cuenta la manera de alcanzar los objetivos y más si se está frente a alumnos adolescentes que se encuentran en etapa de tantos cambios físicos y psicológicos.

4-2 Reestructuración curricular

Primer Nivel de Concreción: el Diseño Curricular Base.

El primer nivel de concreción del currículo lo constituyen los Diseños Curriculares propuestos para cada etapa educativa. Es un marco general con pautas de formación común para todo el alumnado que indica los elementos educativos que se consideran básicos.

Segundo Nivel de Concreción: el Proyecto Curricular de Centro.

El segundo nivel de concreción corresponde al Proyecto Curricular que se realiza en cada centro educativo para adaptar el Diseño Curricular Base a las características del centro, a la realidad del alumnado y a su entorno. En el mismo se recogen decisiones que guiarán la práctica educativa para adaptarla a las necesidades del alumnado, incluyendo aquellas que hacen referencia a la diversidad del mismo, y definiendo qué, cuándo y cómo hay que enseñar y qué cuándo y cómo hay que evaluar. En los centros de Educación Especial el Proyecto Curricular de Centro recogerá adaptaciones significativas para adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado

Tercer Nivel de Concreción: Las Programaciones de Aula y las Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.)

El tercer nivel de concreción del currículo lo constituyen las Programaciones de Aula que se realizan a partir del Proyecto Curricular de centro con objeto de ajustar la respuesta educativa a las características de un grupo concreto. En estas programaciones se pueden introducir modificaciones en algunos de sus elementos: los contenidos, las actividades, los materiales, la metodología, la organización del grupo, para responder a diferentes necesidades educativas que puedan darse en dicho grupo. Estas modificaciones, ajustes o adaptaciones, se realizan en elementos no prescriptivos del currículo y que no afectan a los objetivos propuestos, por lo que se trata de adaptaciones poco significativas desde la perspectiva del currículo del sujeto, pero que son de gran importancia por permitir dar respuesta a diferentes situaciones del alumnado.

Existen además adaptaciones de mayor alcance, en las que el currículo que se toma como referencia para diseñar la programación pertenece a un ciclo o etapa anterior, y que modifican sustancialmente los objetivos del currículo ordinario.

Son adaptaciones curriculares individuales (A.C.I.) y significativas para el alumno o alumna ya que sustituyen unos elementos por otros, suprimen algunos de los objetivos propuestos o se incorporan otros diferentes. Este tipo de modificaciones son el último paso de concreción curricular que, en ocasiones, se ha de realizar para responder a necesidades especiales de un alumno o alumna.

En este sentido, se consideran también adaptaciones significativas las que afectan a todo el currículo, como es el caso del alumnado escolarizado en aulas estables de centros ordinarios o en centros de Educación Especial.

4.3 Planeación educativa en la educación especial (falta revisar este tema)

Organización del entorno educativo del aula y centro

El entorno en el que nos desenvolvemos proporciona múltiple y variada información que las personas con desarrollo normal son capaces de interpretar y utilizar. Esto no es así para las personas con alteraciones importantes en el proceso de desarrollo; en estos casos los alumnos y alumnas carecen de estrategias suficientes para comprender el entorno y comunicarse con él; tienen dificultades para conocer las actividades y acontecimientos que van a tener lugar en la jornada; desconocen lo que se espera de ellos, y esta incomprensión es fuente de frecuentes problemas de comportamiento. En estos casos es necesario diseñar el entorno en que se desenvuelven de forma altamente estructurada con objeto de que adquieran predictibilidad acerca de hechos y acontecimientos cotidianos. La organización adecuada del entorno ayuda a tener una comprensión del medio y a predecir y adelantar acontecimientos que suceden habitualmente en él, de forma que se pueda influir en el mismo y ser capaz de desenvolverse de una forma adecuada. Por medio de una organización del entorno social, espacial y temporal, mediante claves estimulares, visuales, auditivas, táctiles, se tratará de eliminar aquellas barreras,

en este caso comunicativas, que impidan al alumnado tener un control mínimo sobre el medio, y que adquiera habilidades útiles para desenvolverse tanto en el medio escolar como en otros contextos familiares, de la comunidad, etc. La estructuración del entorno hace referencia a todos los elementos del mismo, a los estímulos, a los materiales, a los objetos y a las personas del entorno en el que se desenvuelven y que intervienen en el proceso educativo de los alumnos y alumnas. En el diseño del entorno de aprendizaje se contemplan principalmente dos variables: la espacial y la temporal. Estas dos dimensiones, que se relacionan entre sí, deben estar claramente diseñados organizando los espacios, ambientes y entornos educativos: las aulas, despachos, aseos, comedores, dependencias del centro, etc., con señalizaciones y claves que permitan obtener información del espacio físico y de lo que sucede habitualmente en él. Se trata de que el alumnado reciba información suficiente y por adelantado de lo que tiene que hacer, de lo que va a acontecer en un plazo inmediato o a medio plazo, de dónde va a suceder y de lo que se espera de él, de forma que se potencie las posibilidades de predicción y planificación sobre su entorno inmediato.

Se recomienda hacer una ordenación y estructuración del entorno en dos dimensiones:

- Ordenación del espacio. Se realiza ayudándonos de claves que permitan al alumnado entender con más facilidad los sucesos del entorno y ejercer cierto control sobre el mismo.

Para la ordenación espacial se pueden utilizar:

- Pictogramas y claves de señalización para cada uno de los distintos espacios, aulas, despachos, aseos, comedor, sala de vídeo, talleres, cocina, etc.
- Símbolos o carteles para cada dependencia, así como fotos de las personas que están en cada uno de ellos.
- Líneas de colores o cintas que indiquen recorridos para acceder a distintas dependencias.
- Fotos o dibujos de utensilios o materiales propios de cada dependencia o zona, y que se asocien con la tarea a realizar
- Ordenación temporal. Para la ordenación temporal es de utilidad el uso de secuencias con las acciones principales de la jornada que, a través de símbolos y claves visuales o auditivas,

indiquen cada una de las acciones a realizar, la anterior, posterior, etc. Pueden utilizarse fotografías de las acciones que se van tapando a medida que se realizan; utilizar agendas o libros de tareas con fotografías de cada una de las secuencias que compone la tarea, por ejemplo, la de preparar un vaso de cola-cajo, etc. También pueden utilizarse señales auditivas como timbres o música que indiquen cuando acaba una tarea determinada, etc.

Agrupación del alumnado

La atención a los alumnos y alumnas con discapacidades graves exige una organización que permita atender necesidades globales relacionadas con su edad cronológica, con su forma peculiar de aprender y también con las necesidades individuales y propias de cada individuo. Se ha de pensar en una organización que responda a distintas necesidades: a la necesidad de relacionarse con otros y aprender junto a un grupo, pero también a necesidades que requieren un tiempo de atención más individualizada.

El agrupamiento del alumnado, la organización del profesorado, la distribución de los espacios, etc., ha de realizarse teniendo en cuenta que se ha de proporcionar:

1.- Atención grupal: Las características del alumnado con discapacidades graves hacen aconsejable la formación de pequeños grupos de trabajo. La agrupación de estos alumnos y alumnas no tiene que ser inflexible; al contrario, puede ser aconsejable el cambio de alumnos del grupo en función de tareas de aprendizaje, de itinerarios o contextos donde se realizan las tareas, etc. En la agrupación del alumnado se tendrá en cuenta criterios como:

- la edad cronológica de los alumnos y alumnas
- las tareas a realizar
- el ámbito en que se realizan los aprendizajes
- la posibilidad de que en determinados espacios del centro coincida más de un grupo compartiendo la misma actividad, etc.

2.- Atención individual: Ciertas necesidades de los alumnos y alumnas deben atenderse de forma individual para responder a los objetivos de su programa individual, por lo que es necesario reservar un tiempo en la programación para la enseñanza de aspectos muy concretos

del programa individual. Esta atención determina la organización de los espacios, del profesorado, del alumnado y de los materiales.

4. Criterios de evaluación: En la elaboración del proyecto curricular, al elegir y adaptar los objetivos, contenidos y competencias que se consideran necesarias para la vida de las personas gravemente discapacitadas, el equipo docente realiza paralelamente un proceso de reflexión sobre la evaluación que es conveniente explicitar en el proyecto curricular.

La evaluación cumple la función de informar sobre los procesos y resultados de la acción educativa; tiene la finalidad de verificar si el proceso de enseñanza es adecuado a las características y necesidades del alumnado y, en función de ello, introducir medidas de mejora; determina si se han alcanzado los objetivos educativos; etc. Además, es un recurso para que el equipo docente comparta entre sí, de forma rigurosa y sistemática, la reflexión sobre su práctica y le sirva para revisar e investigar la propia acción educativa. La evaluación es un proceso continuo, que se da paralelamente al proceso de aprendizaje, en el que se destacan tres momentos claves. Uno es la evaluación inicial para conocer las necesidades del alumnado y las condiciones de partida, lo que necesitan aprender para desenvolverse de forma autónoma en su medio y las ayudas y elementos facilitadores para su aprendizaje.

Otro momento es la evaluación continua, a lo largo del proceso, para conocer lo que está sucediendo y ajustar el programa educativo a las necesidades, introduciendo las modificaciones oportunas. Por último, una evaluación final que determina si se han alcanzado los objetivos y en qué medida. Uno de los objetivos que se persiguen al elaborar el proyecto curricular es que los criterios de evaluación estén consensuados en el equipo docente y que se formulen con la mayor claridad posible; la explicitación de los mismos permite tanto informar adecuadamente a las familias, como imprimir un sentido a la evaluación al esclarecer los objetivos que se quieren conseguir, el proceso y los resultados que se esperan obtener.

La evaluación comparte también los principios considerados básicos en el aprendizaje de este alumnado y que han sido mencionados anteriormente, por lo que los criterios a la hora de evaluar deben estar guiados por:

- evaluar aprendizajes adaptados a la edad cronológica.

- evaluar aprendizajes que sean funcionales y útiles
- evaluar aprendizajes importantes para la propia persona y para sus allegados.
- evaluar aprendizajes de competencias generales
- evaluar aprendizajes deseables y positivos.

Los instrumentos de evaluación, cuestionarios, inventarios, escalas, etc, deben seleccionarse en consonancia con la edad cronológica de los alumnos y alumnas, recomendándose que en cada etapa o ciclo educativo se utilizan los más adecuados, p.ej.:

- En los primeros ciclos se pueden utilizar escalas que evalúen grandes áreas de desarrollo: comunicación, sociabilidad, autonomía, desarrollo motor, cognición, que también se incluyen en los ámbitos y áreas de los Diseños Curriculares de las etapas Infantil y Primaria. Son adecuadas escalas de desarrollo como Escala HAIZEA-LLEVANT, PAC, PEP (Perfil Psicoeducacional), BDI (Inventario de Desarrollo Battelle), además de las propias adaptaciones curriculares que son elementos indispensables en la evaluación.
- Para los alumnos y alumnas adolescentes y adultos los instrumentos destinados a la evaluación deben tener en cuenta fundamentalmente aspectos de desenvolvimiento independiente en diferentes entornos, la resolución de problemas básicos y la inserción en diferentes contextos como trabajo, ocio, vida escolar, residencial, vida comunitaria, etc. siendo objeto de evaluación las competencias necesarias para funcionar en ellos. Algunos instrumentos usuales son escalas como EVELCAD, APEP, ICAP, PCA (Programas conductuales alternativos: Programa de Habilidades Sociales) etc. En el trabajo educativo es muy útil construir escalas de observación que permitan evaluar el nivel particular y específico de cada alumno y alumna en determinadas tareas y competencias utilizando diferentes técnicas como: análisis de producciones, observación sistemática en determinadas tareas, etc.

La técnica del análisis de discrepancias es de gran utilidad no sólo para la evaluación de los aprendizajes sino también para seleccionar y planificar lo que es más útil enseñar y aprender. La forma de aplicarla es haciendo inventarios de los ambientes en los que se desenvuelve el alumno o alumna, ambiente de trabajo, de ocio, desplazamientos que tenga que realizar, etc.,

y construyendo escalas que permitan evaluar cuáles son las destrezas de la persona en las actividades necesarias para funcionar en ese ambiente.

Se evalúa la discrepancia que hay entre la capacidad que se supone necesaria para realizar determinada actividad y la destreza real del alumno o alumna; la propuesta del trabajo educativo se hace sobre la discrepancia evaluada.

A efectos prácticos y para construir instrumentos que permitan evaluar capacidades y destrezas en el entorno educativo pueden seguirse estos pasos:

- Establecer un listado de los entornos en los que una persona necesita desenvolverse en el momento actual y en el futuro.
- Dividir cada entorno en sub-entornos o zonas
- Describir las situaciones y actividades que normalmente se producen en cada uno de los sub-entornos, y que son necesarias aprender para su autonomía.
- Determinar las competencias necesarias para participar en esas actividades.
- Evaluar las competencias reales del alumno o alumna.
- Establecer las competencias que es necesario reforzar y las ayudas necesarias para ello.

A la hora de evaluar el nivel de competencias es importante valorar las ayudas complementarias necesarias para que cada alumno y alumna pueda realizar las actividades o para que adquiera aprendizajes nuevos. Puesto que las personas con discapacidades graves no aprenden la primera vez que se encuentran con el objeto de aprendizaje, se les debe de aportar en cada intento ayudas que les permitan experiencias lo más exitosas posibles. Estas ayudas o facilitadores permiten que tengan un buen acercamiento a la actividad de aprendizaje adquiriendo una actitud positiva ante la tarea.

Se debe evaluar el tipo de ayuda y la intensidad de la misma comprobando si necesita:

- Ayudas de tipo manual o física
- Ayudas de tipo visual

- Ayudas de tipo gestual
- Ayudas y guías verbales,
- La cantidad de ayuda que se le debe prestar
- El momento en el que conviene ir retirando las ayudas prestadas o ir sustituyéndolas por otras más adecuadas.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos	30%
2	Trabajo final	30%
3	Actividades Áulicas	40%
Total, de Criterios de evaluación		100%

Bibliografía básica y complementaria:

Aramayo Zamora, Manuel (2005). Universidad y Diversidad. Cátedra Libre de Discapacidad. Universidad Central de Venezuela. Caracas. pp. 271. — Arnaiz, Pilar y De Haro, Remedios (1997). “Educación intercultural y atención a la diversidad”. En Salinas F. y Moreno E. (Coord). Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa. Fundación Educación y Futuro. Granada. — Arnaiz, Pilar (2002) La Integración de las Minorías Étnicas: Hacia una Educación Intercultural. Curso: Formación Específica En Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos. Murcia 4 de Febrero, 2002. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. [http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/Actores y Escenarios/Escenarios/EdFormal/Integracion_minorias_etnicas.pdf](http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/Actores_y_Escenarios/Escenarios/EdFormal/Integracion_minorias_etnicas.pdf) Fecha de consulta: 10-10-12.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Reformada DOF 2014.

Ley General de Educación. México, Reformada DOF 2013. La Integración educativa en la Escuela Regular. Principios, Finalidades y estrategias. SEP. México, 2000.

La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 3, 2006.

Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial. SEP. México, 2006

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP. México 2002.

UNESCO (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI. México: UNESCO. UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.

UNESCO (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.