



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*El Docente Integrador en
la escuela regular de Tiempo Ampliado*

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

María Soledad Rodríguez Romero

Director de Tesis: Dr. Julio Rafael Ochoa Franco

ÍNDICE

Introducción.....	6
Planteamiento del problema.....	7
Estado del arte.....	10
El interés personal por el tema de estudio.....	16
Los Planteamientos Normativos Teórico- Metodológicos.....	17
a) Las consideraciones normativas y teórico conceptuales.....	18
b) Referentes metodológicos.....	18
c) La perspectiva interpretativa: La metodología cualitativa.....	18
La Recopilación de la Información, la Aplicación de las Técnicas; la Entrevista, la Observación los Documentos.....	18

CAPITULO 1

La transición de la Educación Especial en México: de un sistema paralelo a una modalidad de la educación regular (1992-2007).....	25
1.1. La reforma educativa y la innovación pedagógica en la Educación Especial: la Integración Educativa;	25
A) Modelos de Atención.....	25

B) Desarrollo de la Integración Educativa en México.....	32
1.1.2 Principios y Finalidades de la integración educativa.....	33
1.2. Características de las escuelas de tiempo completo.....	40
1.2.1. La Organización Escolar.....	40
1.2.2. La escuela y el proyecto escolar.....	42
1.2.3. El Docente integrador.....	46
Capítulo 2.	
La Integración Educativa en la Escuela Primaria Pública Mexicana. El caso de la Escuela Primaria Profra. Susana Ortiz Silva.	48
2.1. Las características de la escuela Susana Ortiz Silva.....	49
2.1.1. El ambiente social donde se ubica.....	50
2.1.2. El Ambiente institucional	50
2.1.3. Sujetos de la institución: personal docente.....	52
2.1.4. Características de la población.....	55
2.2. La dimensión organizativa: planeación de las actividades de acuerdo al modelo de tiempo completo.....	56

2.2.1. Forma de organización de la docencia: El proyecto educativo de la escuela primaria Susana Ortiz Silva.....	56
2.2.2. Los Elementos de la Propuesta de Trabajo de las Escuelas de Tiempo Completo.....	57
2.2.3. La planeación de la enseñanza: El currículum basado en competencias.....	60
2.2.4. Las reuniones del Consejo Técnico para el proceso de construcción del Proyecto Educativo del Centro Escolar.....	65
2.2.5. El Proyecto Escolar como materialización del Proyecto Educativo de la Institución.....	67

CAPÍTULO 3.

La Integración Educativa en la Escuela Regular de Tiempo Completo: El caso de la Escuela Susana Ortiz.....	71
3.1. ¿Cuáles son los elementos que considera el docente cuando lleva a cabo la planeación de la enseñanza?.....	71
3.1.1. La dimensión social: el contexto social y familiar de los alumnos.....	72
3.1.2. La dimensión áulica o del aula: el dar sentido a la planeación de la enseñanza.....	72
3.1.3. La dimensión institucional: los lineamientos para el	

diseño del “Avance Programático”	73
3.1.4. “La dimensión personal: el cambio de actitud del docente para lograr la integración educativa”	79
3.1.5. La atención clínica versus la atención pedagógica en el aula: entre la tradición y la vanguardia.....	84
3.1.6. Dimensión organizativa: El modelo de escuelas de tiempo completo.....	87
3.2. ¿Qué es lo que hace el docente en el aula? Estrategias diferenciadas para propiciar el aprendizaje de niños con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad Intelectual y de la hiperactividad.	91
3.2.1. Cómo manifiesta el docente que se lleva a cabo la evaluación psicopedagógica y la canalización de los alumnos a otras instancias	91
3.2.2. Actividades que se llevan a cabo en el aula de manera generalizada realizando las adecuaciones para los niños con NEE.....	94
3.2.3. Acciones para establecer límites a niños con NEE dentro del salón de clases.....	98
Conclusiones.....	104
Bibliografía.....	121

Introducción

El interés de estudiar lo que sucede con la integración educativa de personas con alguna discapacidad en la escuela regular de tiempo ampliado, tiene la finalidad de comprender en primer lugar, las condiciones que una escuela de este tipo tiene para ser considerada como una escuela integradora.

Así pues, este trabajo parte del estudio del contexto de la institución educativa, en este caso de una escuela regular de tiempo completo a partir de comprender sus principales características que pudieran identificarla como una “escuela integradora”, y posteriormente reconocer los principales aspectos de la práctica docente.

Por tanto, en segundo lugar, se propone de manera simultánea, comprender lo qué hace y piensa el docente regular, con la intención de producir un conocimiento sobre las condiciones de la práctica en las que el docente realiza la integración de los alumnos con discapacidad en la escuela regular.

Las escuelas de tiempo completo permiten, al tener un horario prolongado hasta las 16:00 hrs, ampliar los tiempos de enseñanza-aprendizaje formales, así como de integración social y de adquisición de hábitos en general. En estas escuelas se trabajan aspectos de auto cuidado, hábitos de limpieza y de alimentación los cuales son de suma importancia tanto para los alumnos regulares como en los casos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En el caso de la escuela Susana Ortiz Silva, se pudo apreciar una preocupación y un interés particular por parte de los maestros para dar un mejor apoyo en el aula a los alumnos con necesidades educativas especiales lo que los llevó a implementar diversas estrategias para dar una respuesta adecuada.

Planteamiento del problema

En este trabajo, la construcción del objeto de investigación fue un proceso que se dio a lo largo de todo su desarrollo. De manera inicial la atención se centró en las condiciones de la práctica educativa y en cómo los docentes de una institución la llevaban a cabo en el contexto de la Integración Educativa. Debido a que dicha práctica está referida al contexto de la escuela regular de tiempo completo consideré también abordar la manera como se da la gestión en esta escuela a través de la construcción del proyecto educativo del centro escolar ya que éste tiene implicaciones directas en el trabajo docente no sólo cuando se lleva a cabo la planeación de la enseñanza si no que también a lo largo de todo el proceso educativo.

El enfrentar la diferencia dentro del salón de clases es un reto que pocos profesionales de la educación están dispuestos a retomar, ya que como Bearne (1998) menciona, el concepto de diversidad con que trabajan los maestros está derivada de una idea limitada de conocimiento que mantiene una idea de homogeneidad sin considerar que la diferencia está presente en todos sus alumnos y no sólo en la discapacidad en donde se esfuerzan por encasillarla.

Durante el siglo XX, en los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial, se dio el surgimiento de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) los cuales emitieron documentos que fueron propiciando una mejor atención a las personas que presentaban discapacidades integrándolos a todos los ámbitos de la sociedad principalmente en el aspecto educativo. Pero es hasta 1990, en la conferencia de la UNESCO en Jomtien, Tailandia donde surge la llamada “Educación para Todos”, que se dio un gran impacto en la política educativa en muchos países entre ellos México. A nivel Nacional el principal impacto fue que en 1993 se modificara la Ley General de

Educación, que en su artículo 41, segundo párrafo actualmente menciona “...tratándose de menores de edad, esta educación propiciará su integración a planteles de educación básica regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos...”(Quiles, 2010. El cambio en la legislación trajo como consecuencia la reorientación de la educación especial y la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con la finalidad de apoyar la integración educativa de los niños con NEE, a la escuela regular.

Uno de los puntos más relevantes de este cambio en la política nacional se presentó al darse a conocer en el Diario Oficial de la Federación, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa el 13 de Marzo del 2002 en el cual establecía de manera sistemática los apoyos con los que la Integración Educativa contaría en cada entidad federativa. A partir de todos estos eventos, la incorporación de los alumnos con NEE a los planteles de educación regular, es decir la Integración Educativa, se volvió obligatoria a nivel básico.

En el arduo camino que ha recorrido la Integración Educativa desde 1993 a la fecha, han habido avances pero también retrocesos, no podemos negar que hay situaciones en las que unos niños han sido más afortunados que otros, y que para muchos docentes la integración educativa es algo que no se puede lograr. Por otra parte, es importante reconocer a aquellos docentes que, sin proponérselo, han construido una propuesta de trabajo para todos sus alumnos probablemente con muchos tropiezos y errores pero finalmente han tenido la intención de no rechazar a aquellos alumnos en desventaja. Entonces, es importante evidenciar que es lo que hace diferente a una escuela de otra ya que este esfuerzo no es individual por parte de los docentes sino que debe de partir de la propuesta de toda la escuela partiendo de su Proyecto Escolar. No podemos dejar de ver que el docente ocupa un lugar privilegiado en el proceso de integración, más por obligación que por elección, ya que aunque hay muchos involucrados en la

integración educativa quien finalmente enfrenta las diferencias al interior del grupo, es el docente por lo que un punto importante dentro de este proceso es conocer cómo se ha modificado el concepto que tiene el docente de sus prácticas ante los cambios que la integración educativa ha traído a su labor cotidiana. Este proceso ha evidenciado carencias pero también ha demostrado que los docentes son capaces de enfrentar y reformular su trabajo para lograr la integración cuando así se lo proponen, coordinando esfuerzos y apoyando entre ellos mismos.

Por lo que, al realizar el trabajo de campo con la recopilación información, el comportamiento del docente en el aula como producto del esfuerzo del colectivo docente, fue ocupando un lugar central en la comprensión de lo que pasaba en la práctica al tratar de integrar a los alumnos con NEE, ya que el docente, para llevar a cabo la atención de estas necesidades de sus alumnos con alguna discapacidad o en ocasiones sin ella, ponía en juego sus conocimientos teóricos y prácticos así como su experiencia docente. Por esta razón para comprender los comportamientos del docente en el aula, mi objeto se fue orientando a lo que manifiesta de lo que hace el docente en la integración de los alumnos con discapacidad en una escuela regular de tiempo completo así como los apoyos que se aportan por parte de la dirección y la organización escolar.

En este sentido las preguntas iniciales que surgieron para orientar los trabajos de la investigación fueron: ¿Qué aspectos toma en cuenta el docente en la toma de decisiones que realiza para llevar a cabo la planeación de la enseñanza? ¿Qué intención manifiesta de lo hace cuando lleva a la práctica las actividades planeadas? ¿Qué hace el docente en el aula para propiciar la integración de sus alumnos y que piensa de esta puesta en práctica? ¿Qué elementos se consideran en el proyecto escolar que apoyan la práctica de integración en las aulas?

Estado del arte

En los últimos años ha habido diferentes instituciones que han promovido la atención hacia niños con capacidades diferentes entre las que se pueden citar:

- El Informe de la UNESCO de 1968 en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social (García Pastor, citado en García Cedillo et al., 2000).
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971, donde se establecen los derechos que tienen las personas con discapacidad a recibir la atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones que le permitan desarrollar su potencial (Van Steenlandt, citado en García Cedillo et al., 2000).
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación (Codhem, citado en García Cedillo et al., 2000).
- La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni del país. (García Cedillo et al., 2000)

Dentro del estado de conocimiento sobre el trabajo que el docente realiza en el marco de la Integración Educativa, se pueden identificar claramente dos momentos cruciales determinados por la conferencia de Jomtien, Tailandia en 1990: Declaración Mundial sobre Educación para Todos antes de la conferencia la atención de los niños se centraba en la discapacidad de los alumnos, por tanto era

encomendada a especialistas primeramente con un enfoque médico y posteriormente psicológico; después de la conferencia y ante el planteamiento del concepto de NEE, la atención se centra ahora en los contextos que las originan: el aúlico, el familiar y el escolar.

Y por último en la Declaración de Salamanca en 1994, en la que se habla de la educación para todos y la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema de educación regular (SEP/DEE, 1994a).

Es entonces que se realizan deferentes textos e investigaciones que hacen mención sobre lo que ha sido y lo que debe ser el papel del docente enfatizando sus carencias y proponiendo modelos de formación.

En García Cedillo et al., (2000, p. 53). se menciona que integrar a un niño o niña con discapacidad en el aula regular no consiste únicamente en dejarlo entrar en el aula, sino que conlleva la necesidad de promover que el docente realice el “...diseño de estrategias que permitan al niño con NEE superar sus dificultades para aprender y además beneficien a todo el grupo”

Es aquí donde se enfrenta el mayor reto, propiciar el desarrollo de metodologías más acordes a las necesidades diversas de la población, no sólo con discapacidades, sino también provenientes de una diversidad económica, cultural y social. Para ello es necesario que la escuela regular asuma el reto y la responsabilidad de atender a todos los alumnos dotando al maestro de los recursos necesarios para responder de manera efectiva a las necesidades del grupo y atender de manera eficaz las necesidades que los alumnos presentan durante el proceso de apropiación de los contenidos curriculares. De esta manera, es necesario que el docente reconozca la diversidad que hay en su grupo y que

las necesidades educativas especiales dependen de lo que el contexto sea capaz de proveer a los alumnos (SEP/DEE, 1994b).

Esta situación es muy clara en el documento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003) en la presentación de las investigaciones que se han llevado a cabo con respecto a la educación Especial y a la integración educativa desde 1992 al 2002. En ellas se puede apreciar que la preocupación principal ha sido el cómo enfrentar las dificultades de aprendizaje o las ahora NEE que presentan los alumnos. Así pues se establece la importancia de la Integración Educativa como objeto de conocimiento, se hace una reseña histórica de su desarrollo en México, y se muestran las estadísticas de población con algún tipo de discapacidad.

Otros puntos importantes que se presentan en este documento son los apartados sobre educación especial, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, diagnóstico multidisciplinario y finalmente los estudios realizados de acuerdo a los diferentes tipos de discapacidades así como algunas investigaciones propiamente sobre integración educativa. También se mencionan libros, ponencias y programas que se han llevado a cabo en nuestro país. La integración educativa es retomada muy brevemente, ya que se reportan pocas investigaciones al respecto en las cuales se abordan las políticas educativas establecidas (Hernández, en COMIE, 2003), el uso de estrategias específicas como centros de interés (Guzmán, en COMIE, 2003) y dificultades para acceder al mercado laboral (Orea, en COMIE, 2003).

Diferentes investigaciones plantean las acciones que se han venido dando en las escuelas y cómo se ha ido desarrollando la Integración Educativa en los diferentes niveles de la educación básica, desde el punto de vista del maestro de apoyo, quien juzga y califica los esfuerzos del maestro pero pocas veces da cuenta de su propia labor y de sus desatinos. Así pues tenemos que Iglesias (en Campillo,

2003, p 33) en un estudio realizado en la Delegación Álvaro Obregón, D. F, acerca de “La Integración Educativa del niño con problemas de aprendizaje, desde la perspectiva de una Unidad de Servicio de Apoyo para la Enseñanza Regular (USAER) en Educación Primaria” concluye que:

...el profesorado asume el currículum en un sentido prescriptivo, ya que supone que el cumplimiento a sus indicaciones y lineamientos debe tomarse al pie de la letra. A pesar de que el enfoque de los nuevos planes y programas de estudio para la primaria, propone una intervención del maestro más decidida, más creativa, para realizar adecuaciones que tengan sentido en función de las necesidades educativas de sus alumnos, en la práctica persiste una preocupación por dar cumplimiento a la protesta curricular de manera formal y mecánica, alejada de las características del alumnado y sus requerimientos de aprendizaje (Iglesias en Campillo, 2003, p.33).

Por otra parte Morales (en Campillo, 2003) investiga en un jardín de niños en Coyoacán, DF, “la acción pedagógica de una docente especialista de CAPEP dentro del jardín de niños” plantea como la participación del docente de CAPEP ha empezado a convertirse en una parte cotidiana de la labor de la educadora y que incluso ellas han empezado a desarrollar estrategias y teorías propias ante la integración.

Hernández, (en Campillo, 2003) en el estudio “La política de Integración Educativa sujetos y procesos de participación en las delegaciones Iztacalco y Venustiano Carranza” realza el hecho de que la integración educativa en nuestro país no fue el resultado de un movimiento social y que no hubieron ni políticas, ni una organización clara al respecto. Aborda el tema desde el grupo de especialistas de educación especial y menciona que los aspectos predominantes fueron la resistencia, incertidumbre y la tensión constante ante las políticas impuestas en nuestro país.

Shepherd, Contreras, y Brown, (2002) en su artículo “Niños con discapacidades” mencionan los esfuerzos que se han llevado a cabo en México para atender a los niños con discapacidades principalmente a través de los centros de atención múltiple laboral (CAM), en donde, según sus observaciones, más que buscar una integración educativa se busca ya una integración laboral. Presentan el caso de un Centro de Atención Múltiple de la ciudad de Tijuana, B.C. en donde la estrategia de los docentes para lograr la integración de los niños al mercado laboral, es capacitarlos en las noches en las maquiladoras para instruirlos en el manejo de las máquinas y de los demás implementos de trabajo y de esta manera propiciar que constituyan una mano de obra viable para ser empleados en las maquiladoras. Los resultados que han obtenido han sido favorables además de que cuentan con el apoyo de los dueños de las maquiladoras para lograr la integración.

Porres (2002) en su investigación “El profesor de educación primaria y los niños con necesidades educativas especiales” indagó sobre las interacciones que se manifiestan en la práctica escolar en la atención a niños con NEE integrados en la Escuela Primaria Federal Emiliano Zapata, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Porres en sus conclusiones menciona que la integración de los niños se da como una justificación para sostener a los docentes en la escuela, hay desconocimiento de las implicaciones de la integración educativa lo cual redundaría en el rechazo hacia ésta. El ambiente en el aula está respaldado por el concepto de disciplina que mantiene el silencio y el orden. La práctica del docente es tradicional, homogeneizante, sin planeación y sólo basada en los años de experiencia.

Campillo (2003) en su investigación “La práctica docente y la Integración Educativa, en el nivel preescolar con niñas y niños que presentan necesidades educativas especiales” pretende dar cuenta de las situaciones que enfrenta la educadora y la intervención que ha tenido la especialista de CAPEP en el logro de una mayor aceptación hacia los niños con y sin discapacidad, propiciar una

reflexión sobre la labor que se realiza y de esta manera desarrollar una mayor tolerancia y aceptación entre los sujetos para con el otro. Y concluye diciendo que la labor del docente especialista ha facilitado la labor del maestro en la integración educativa.

Sin embargo, Mares e Ito (2005) en su artículo “Perspectivas desde los actores sociales encargados de realizarla” ven a la integración educativa como un proceso que parte de todo el personal de la escuela y mencionan que los diferentes actores de la integración educativa abordan el proyecto desde su perspectiva particular y de la posición que ocupan en la organización escolar. La investigación incluye a los maestros, director, personal de apoyo y padres de familia. Se indagó la perspectiva del proyecto a través de la entrevista a profundidad. Se plantea que la práctica que realizan está constituida con base en la posición que ocupan en la estructura escolar y el perfil personal y académico. Se concluye que el Proyecto es una práctica instituida, más no constituida, que está sustentado por los autores singulares, fundamentado en la interacción cotidiana institucional, independientemente de que se adjunte o no a lo especificado oficialmente.

Finalmente hay investigaciones que se centran exclusivamente en las estrategias del docente en el aula y cómo mejorarlas tal es el caso de Aranda, Sánchez-Escobedo y Williams (2002) quienes en su artículo “Classroom Behavior: Perceptions, Management, and Attributions of Mexican Teachers” mencionan las percepciones y atribuciones de 40 maestros mexicanos así como sus estrategias dentro del salón de clases para el mejor manejo de la problemática de sus alumnos. Las estrategias referidas por los maestros fueron preferentemente el hablar con los padres y aumentar el reforzamiento positivo para incrementar y mantener el comportamiento apropiado dentro del salón de clases. Por otra parte el hablar con los alumnos y sus padres se consideró como una estrategia efectiva para disminuir los comportamientos no apropiados.

Como podemos apreciar hay diferentes puntos de partida para estudiar a la integración educativa y generalmente las investigaciones narran el punto de vista de actores diferentes actores involucrados menos el del propio maestro, que si bien se retoman las estrategias exitosas que han logrado, la crítica sigue siendo muy dura con su desempeño. Por otra parte aún quedan muchos aspectos por entender.

Interés personal por el tema de estudio

El interés personal sobre el tema de integración surge desde el inicio de mi carrera como profesora de educación primaria cuando, en los grupos que me tocó atender, me encontré con alumnos con NEE. En ese entonces todavía no existía la normatividad que dio lugar a la integración educativa en el aula, pero los niños con NEE ya estaban en los grupos regulares buscando una alternativa para su aprendizaje.

Para poder dar una respuesta a esta situación que se me presentó, opté por estudiar la licenciatura y posteriormente la maestría en Psicología. El modelo de atención en ese momento era diferente. Actualmente se requiere una mayor apertura para poder trabajar con los niños con capacidades diferentes y buscar nuevas alternativas para la integración.

A lo largo de los 25 años que llevo de servicio, la mitad de ellos me desempeñé como Asesor Técnico Pedagógico y en mis inicios me tocó coordinar las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE) en la delegación Iztacalco. Estas unidades presentaron un modelo de atención similar a lo que posteriormente sería las USAER en educación especial ya que estaban integradas por maestros de primaria aunque con una especialidad en psicología o pedagogía.

La función de las UPRE era dar atención pedagógica a los alumnos con rezago escolar, se trabajaba atendiendo a los niños de manera individual y una sola unidad atendía varias escuelas ya que sólo habían 11 UPRE para toda la delegación.

Al iniciar la reorganización de los servicios de USAER, se disolvieron las UPRE. Posteriormente me tocó integrarme al Proyecto de Investigación e Innovación: Integración Educativa en el Distrito Federal cuya finalidad era pilotear una serie de estrategias para favorecer el proceso de integración de alumnos con NEE en las escuelas de educación básica. Pude participar en este proyecto durante dos años y posteriormente me incorporé a proyectos encaminados a evitar la violencia en el aula como fue “Me lo dijo un pajarito” y “Contra la violencia eduquemos para la paz”. Actualmente como directora de educación primaria, me toca fomentar la inclusión en las aulas del plantel a mi cargo.

Los Planteamientos Normativos-Teórico- Metodológicos

Como parte de este capítulo presento las consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas que considero pueden permitirme producir un conocimiento de la práctica educativa del maestro integrador abarcando los aspectos que considera al realizar su labor desde la planeación hasta la puesta en práctica en el proceso de integración educativa que se vive en una escuela regular de tiempo completo. Por esta razón, parto de plantear el marco conceptual que desde la política educativa ha orientado a la integración educativa, derivado de la reforma a la educación especial en nuestro país, así como las políticas que se han implementado para determinar la relación entre el profesor frente grupo y el alumno con discapacidad o son discapacidad que presenta necesidades educativas especiales. Así mismo, dado que este proyecto de investigación está adscrito a un enfoque de corte interpretativo, expongo las consideraciones sobre la metodología cualitativa consideradas en el desarrollo del proceso investigativo.

a) Las Consideraciones normativas y teórico conceptuales

En el presente trabajo se toman como referencia aspectos normativos y teóricos conceptuales que sustentan la integración educativa en nuestro país, estos aspectos se van desglosando a lo largo del capítulo 1. Parto de la reforma educativa llevada a cabo en 1993 para después ir desglosando los diferentes elementos conceptuales que permiten el trabajo en las escuelas como son el concepto de necesidades educativas especiales, las adecuaciones curriculares y la vinculación entre ellas determinada por la evaluación psicopedagógica. Un punto importante es la necesidad de comprender la práctica del docente integrador partiendo de los diferentes referentes que he consultado para este trabajo.

b) Referentes metodológicos

En el estudio de la práctica de integración educativa desarrollada en la escuela regular, el comprender lo que pasa en este proceso requiere de un conocimiento sobre los aspectos que toma en cuenta en la toma de decisiones que realiza para llevar a cabo la planeación de la enseñanza, sobre las intenciones que manifiesta de lo hace cuando lleva a la práctica las actividades planeadas, además de lo que hace el docente en el aula para propiciar la integración de sus alumnos y por último sobre lo que piensa de esta puesta en práctica en la atención a los alumnos con NEE. Para poder comprender como se lleva a cabo la práctica de Integración Educativa, me propuse acercarme a los profesores de la escuela que se han involucrado de manera constante en la Integración mediante la entrevista así como la observación el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

Para lograr este propósito se llevó a cabo entrevistas a los docentes, la observación de la práctica además de la recuperación de los documentos producidos por los docentes de la escuela que me posibilitaron un conocimiento sobre lo que forma como se lleva a cabo su práctica docente y así mismo me

permitieron comprender cómo es su participación en la integración educativa y cómo se ven a sí mismos, sus ventajas y sus aportes, sus inquietudes y sus necesidades para lograr un mejor trabajo en el aula de clases, todos ellos como parte de una institución: la escuela primaria de tiempo completo Susana Ortiz Silva. De esta manera se integró el estudio del caso de esta escuela.

c) La Perspectiva Interpretativa: la Metodología Cualitativa

En este trabajo de investigación bajo el enfoque interpretativo, la adscripción a la metodología cualitativa mediante la utilización de las técnicas etnográficas de recopilación de información (entrevista, observaciones y documentos) se debió a mi interés por producir un conocimiento sobre "...lo que hace el profesor frente grupo en el proceso de integración educativa en la práctica docente cotidiana de la escuela primaria pública..." a partir de establecer un estudio de caso de esta institución como Watson - Gegeo menciona (citado en Álvarez, 2010, p.3). "...la investigación cualitativa [sobre todo cuando es un estudio de caso] consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.." (Watson - Gegeo citado en Álvarez, 2010, p.3): Este es un punto de vista que me pareció interesante y por lo que consideré que la investigación cualitativa a través del estudio de caso, podía ser la manera de acercarme a mi objeto de investigación y es que este tipo de investigación, tal como la describen Maykut y Morehouse (1999) es la lectura de una situación en la que el investigador debe "retroceder y avanzar entre la situación que se observa y su significado tal y como lo experimentan los participantes. El significado no viene dado por la situación sino que surge de la situación que se construye desde la observación y el investigador" menciona también que este enfoque requiere del mayor acercamiento posible al objeto de estudio y poder reflexionar sobre este objeto de manera crítica y creativa.

Por otra parte, Eisner (1998) menciona algunos de los rasgos que definen un estudio cualitativo, entre los cuales los más relevantes que mencionaré son por un lado que los estudios cualitativos permiten una visión holística de la práctica docente “de manera que se estudian todos aquéllos aspectos que pudieran estar relacionados con un fenómeno en particular”.

Otro punto importante que menciona Eisner es el carácter interpretativo que tiene y la posibilidad de acceder a dos tipos de significados, el primero se refiere a justificar o explicar porqué pasan los hechos y el segundo a establecer los posibles significados de éstas acciones. Otro aspecto que se me hace importante recuperar para incorporarlo en mi trabajo es el hecho de que estos estudios utilizan un lenguaje expresivo de manera que dejan de ser reportes meramente impersonales, permitiendo dar voz a quien escribe.(Eisner, 1988)

Por lo anterior durante la indagación pretendo:

1. Dar cuenta de cómo los docentes enfrentan la integración educativa de los alumnos con NEE, qué hacen en el aula para propiciar la integración de sus alumnos y que piensa de esta puesta en práctica.
2. Comprender los elementos que los docentes toman en cuenta en la toma de decisiones que deben de llevar a cabo para realizar la planeación de la enseñanza.
3. Que intensidad manifiestan de la puesta en práctica de dicha planeación.
4. Describir la relación que existe entre las propuestas oficiales y el trabajo en el aula.
5. Describir la forma como los docentes de la escuela realizan la adecuación de sus actividades desde la planeación y hasta la puesta en práctica en el aula.
6. Caracterizar los elementos que se consideran en el proyecto escolar y que apoyan la práctica de integración en las aulas.

La Recopilación de la Información, la Aplicación de las Técnicas Etnográficas; la Entrevista, la Observación y los Documentos.

En esta parte se presenta lo realizado en el trabajo de campo para recoger la información necesaria para el análisis de los datos. De esta manera se realizaron un total de 10 observaciones y 7 entrevistas divididas de la siguiente manera:

Durante la fase exploratoria se realizaron dos entrevistas. Una al director de la escuela y otra a la profesora de apoyo de la USAER que atiende a la escuela, lo que permitió la identificación de los grupos que se observarían de acuerdo al criterio de la permanencia en el grupo de cuando menos un alumno con necesidades educativas especiales así como el involucramiento del docente en el proceso de integración educativa de la institución. Se recolectaron los documentos normativos de las escuelas de tiempo completo, el programa de competencias, los proyectos de aula, proyecto escolar, planeación del maestro y evaluación por competencias.

FASE INTENSIVA DE RECOPIACIÓN DE DATOS:				
Técnica	Núm.	Sujeto	Horas	Forma de registro
Entrevista	5	Profesores de los grupo observados	5 horas	Registro ampliado y grabación
Observación	10	Grupos con alumnos con n.e.e.	43 horas	Registro ampliado y grabación

Totales	
Entrevistas= 7	7: 00 hrs
Observaciones= 10	41:30 hrs

FASE EXPLORATORIA: PROBLEMATIZACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

ENTREVISTAS INFORMANTES CLAVE ESCUELA PRIMARIA DE TIEMPO COMPLETO		
Núm.	Título (Tema/contenido)	Fecha (Duración)
1	Aspectos generales de la organización de la escuela	2006/06/07 1:00 hrs
2	Apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales de la escuela de tiempo completo	2006/06/07 1:30 hrs.

TOTALES: ENTREVISTAS. 2 HRS.

FASE INTENSIVA DE RECOPIACIÓN DE DATOS

ENTREVISTAS INFORMANTES CLAVE ESCUELA PRIMARIA DE TIEMPO COMPLETO		
Núm.	Título (Tema/contenido)	Fecha (Duración)
1	Entrevista la maestra de 1º.A	2006/06/07 1:00 hr.
2	Entrevista a la maestra de 2º.A	2006/06/07 1:00 hr.
3	Entrevista a la maestra de 2º.B	2007/05/18 1:00 hr.
4	Entrevista a la maestra de 1º.C	2007/06/25 1:00 hr.
5	Entrevista a la maestra de 6º.B	2007/06/19 1:00 hr

OBSERVACIONES GRUPOS DE LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO		
Núm.	Título (Tema/contenido)	Fecha (Duración)

1	Desarrollo de la clase 1º.A.1. Activación física. 2. La decena. 3.Adquisición de la lecto-escritura	2007/04/27 4:40 hrs.
2	Desarrollo de la clase 1º.B. 1. Activación física. 2. Lectura. 3.Juego 4.Ejercicios de matemáticas. 5 .Evaluación	2007/05/04 4:30 hrs.
3	Desarrollo de la clase 2º.A. 1. Activación física. 2. Actividad de ciencias naturales.3.Actividad de consolidación de la lecto-escritura. 4. Acciones para mantener la concentración. 5. Actividades de autocorrección y autoevaluación del dictado. 6.Evaluación de la actividad	2007/05/07 4:25 hrs.
4	Desarrollo de la clase de 2º.B. 1.Activación física. 2. Tema de lectura: los eclipses. 3. Actividad de seguimiento de lectura. 4. Ejercicio del libro. 5. Evaluación.	2007/05/18 2:00hrs
5	Desarrollo de la clase de 1º.A. (segunda observación). 1. Tema: Los planetas. 2. Evaluación.	2007/05/21 4:30 hrs.
6	Desarrollo de la clase de 2º.A (segunda observación).1.Actividad de lectura. Tema. El viaje al espacio.2. Actividad de matemáticas. 3.Evaluación	2007/05/28 4:10 hrs.
7	Desarrollo de la clase de 6º.B. 1. Actividad de dibujo. 2. Actividad de lectura texto informativo. 3. Actividad de lectura de comprensión. 4.Evaluación	2007/06/12 4:20 hrs.
8	Desarrollo de la clase de 6º B (segunda observación).A.1. Actividad de reafirmación de temas de geografía y civismo. 2. Aplicación de exámenes de geografía y civismo. 3. Autocorrección de exámenes. 4. Actividad de lectura coral.	2007/06/19 4:30 hrs.
9	Desarrollo de la clase de 1º.C 1. Aplicación del examen de español. 2. Actividad de lectura. 3.Actividad de matemáticas.	2007/06/22 4:25 hrs.
10	Desarrollo de la clase de 1º.C (segunda observación). 1. Activación física. 2. Actividad de lectura. 3. Actividad de matemáticas.	2007/06/25 4:00 hrs.

Totales	
Entrevistas= 5	5: 00 hrs
Observaciones= 10	41:30 hrs

DOCUMENTOS RECABADOS
1. Proyecto escolar de la escuela
2. Programación de los grupos observados
3. Documentos normativos de escuelas de tiempo completo
4. Proyectos de aula,
5. Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal

Capítulo 1

La transición de la Educación Especial en México: el paso de un sistema paralelo a una modalidad de la educación Regular (1992-2007)

La finalidad de este capítulo es plantear el estudio de la política educativa y los enfoques teóricos en los que el movimiento de integración educativa se fundamentó para entender lo que sucedió con la educación especial al inicio de los años 90 en México, por lo que abordaré aspectos teóricos que se plantearon en el periodo comprendido entre 1992 y 2007 sobre el tema en cuestión tales como la Modernización Educativa y el cambio curricular que como consecuencia se dio en toda la educación básica a partir de 1993. También presentaré las características de las escuelas de tiempo completo abordando la posibilidad de que dichas escuelas puedan dar una mejor respuesta a los alumnos con capacidades diferentes y para comprender si éstas cuentan formalmente con las condiciones idóneas para lograr la integración educativa de niños con NEE.

1.1. La reforma educativa y la innovación pedagógica en la Educación Especial: la Integración Educativa

En un primer momento se abordarán los principales modelos de atención que se han presentado y posteriormente se presentará un breve desarrollo de la educación especial en México.

A) Modelos de atención

En la Historia de México a lo largo del tiempo, en la Educación Especial ha habido tres modelos de atención que en la actualidad coexisten (SEP/DEE, 1994b) asistencial, médico- terapéutico y pedagógico.

Modelo asistencial (1880-1940): Este modelo considera al sujeto como “un minusválido que requiere de ser institucionalizado ya que necesita ser atendido todo el tiempo y durante toda su vida” (SEP/DEE, 1994b, p.4)

La atención educativa de las personas con alguna discapacidad es considerada como un logro distintivo de las sociedades civilizadas, pero éste no ha sido alcanzado de manera inmediata, sino que ha representado un largo camino. Ture Jonsson (en Acosta, 1994) establece una tipología de las diferentes fases de la evolución que ha tenido la atención de los sujetos con discapacidad e identifica cuatro etapas: de separación, de custodia y atención, de rehabilitación y de integración.

En la etapa de separación, generalmente los esfuerzos iniciales se orientaban a labores de convencimiento para que en el seno familiar se aceptara que se tenía un miembro con discapacidad, ya que las actitudes y prejuicios existentes alrededor de éstos, dificultaban que se les pudiera brindar algún tipo de atención y por ende se entorpecía su integración familiar y social.

En esta etapa se puede suponer que la gente ocultaba a las personas con alguna discapacidad. Posteriormente la etapa de custodia y de atención representa lo que se ha denominado modelo asistencial (DGEE 1994). En este modelo la persona con discapacidad era considerada más como un objeto que como un sujeto, lo que determinaba el término genérico que se usaba para referirse a ellos: inválidos o minusválidos. Esta concepción provocaba que básicamente se les considerara seres dependientes, a los cuales había que cuidar, ya que requerían de apoyo permanente.

La atención se daba normalmente en casas-habitación que se adaptaban para tal fin, siendo regularmente auspiciada por grupos religiosos o personas altruistas ya que era brindada por personas voluntarias, las cuales regularmente no tenían una

formación especializada en este campo, pero sus carencias al respecto las cubrían con mucha paciencia y disposición para el trabajo con estos niños y jóvenes.

El objetivo central era ofrecer los medios necesarios para que las personas atendidas pudieran subsistir y ser autónomos, por lo que la mayoría de las veces el trabajo estaba orientado a la realización de actividades domésticas básicas y a una incipiente y limitada capacitación laboral. El apoyo estaba impregnado de afectividad y tenía toda la intención de crearles ambientes en los que pudieran realizar sus actividades cotidianas en la institución.

En este tipo de atención básicamente no existía un proceso de diagnóstico, y la aceptación de los alumnos se centraba en la evidencia visual, lo que hacía que solamente aquellas personas con problemas notorios recibieran la atención.

Modelo médico-terapéutico (1940-1994):

Considera al sujeto como una persona atípica que requiere correctivos sean medicamentos o terapias, para conducirlos a la normalidad. Hace referencia a una atención clínica con un diagnóstico individual y un tratamiento que es asistido por el maestro que se transforma en terapeuta (SEP/DEE, 1994b).

Retomando la clasificación establecida por Ture Jonsson (en Acosta, 1994) en relación a la evolución que ha tenido la atención de los sujetos con discapacidad, es posible identificar este modelo con la tercera etapa: la de rehabilitación. Esta etapa dio lugar al modelo de atención denominado médico (Van Steendland 1991) o terapéutico (DGEE 1994). Este modelo considera a la discapacidad como enfermedad y está relacionada con la influencia de disciplinas como la biología y la psicología han ejercido en la atención de las personas con discapacidad y hace énfasis en un enfoque curativo. Por su misma naturaleza, estas disciplinas localizan la causa básica del problema al interior de la persona, lo que implica que

se considere a la discapacidad como una característica personal: como una condición objetiva y patológica de las personas por lo que cada una es portadora de un defecto con un tipo y grado de déficit que debe corregirse o curarse (Van Steedland, 1991).

Bajo esta óptica se impulsaron “un gran número de estudios que trataron de organizar en categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse” (Marchesi y Martín en Garrido p.131). Esta visión sobre los sujetos con discapacidad trajo consigo dos consecuencias significativas para su proceso de atención:

- La primera fue la necesidad de una detección precisa del trastorno, para lo que resultó muy útil el enorme desarrollo de las pruebas de inteligencia (en el caso de la discapacidad intelectual) a través de cuyas mediciones llegaron a delimitarse los distintos niveles del retraso. El uso de escalas métricas de inteligencia, el manejo de grados de deficiencia y el uso de términos clínicos como etiología, diagnóstico y pronóstico, prevalecieron en este modelo. El uso del Coeficiente intelectual (CI) permitió clasificar a las personas con retardo según el grado y condujo a muchos profesionales y docentes a diversificar la oferta educativa, según el pronóstico del alumno. Así se determinó, ofrecer contenidos escolares como la lecto escritura y matemáticas a algunos niños y no probar hacerlo con otros porque así lo predeterminaban las pruebas.
- La segunda consecuencia aparece vinculada con la conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la que recibe el resto de la población. Los alumnos a los que se calificó de especiales fueron agrupados en escuelas, unidades, clases o grupos especiales con objeto de presentarles una ayuda apropiada. Esta decisión se basó en lo que se consideraba la causa común de su problema. Así se agruparon en

escuelas especiales a todos los niños con discapacidades intelectuales, físicas, etcétera con la finalidad de brindarles el mejor tratamiento posible por medio de profesores especializados, particularmente capacitados y habilitados para atender sus dificultades. Se justificaba la segregación con referencia al derecho de los niños discapacitados a una educación y enseñanza adecuadas que no podían ofrecer los servicios habituales en la escuela común: equipamiento técnico, ambiente pedagógico, docentes especializados, acercamiento más individualizado, etcétera.

Modelo educativo (1994-2008): Este modelo se inserta en la propuesta de la integración educativa, partiendo de las necesidades educativas especiales que los alumnos presentan y buscando alternativas pedagógicas dentro del grupo. Esta propuesta deja al margen los términos minusválido y atípico y se orienta hacia la integración y la normalización de los alumnos buscando un mejor desarrollo e incorporación a la sociedad (SEP/DEE, 1994b).

El modelo educativo se presenta como un desarrollo teórico reciente y se centra en cuatro puntos: el término necesidades educativas especiales, la importancia otorgada al contexto, el rechazo a los procesos de clasificación y el punto de vista curricular:

a) El término de necesidades educativas especiales comienza a utilizarse en 1978 en el Informe Warnok elaborado en el Reino Unido. Posteriormente la UNESCO adoptó el término a través de la Declaración de Salamanca (1994) para designar no sólo a los niños con discapacidad sino también a los que tienen problemas de rezago escolar en el aula regular de modo temporal o permanente y que da lugar a la repetición del ciclo escolar o a la deserción, así como también los casos de alumnos sin interés por aprender que viven en pobreza extrema o son sometidos a maltratos físicos o emocionales, ente otros.

El concepto de necesidades educativas especiales no remite a una dificultad en particular, sino a los obstáculos, que el alumno enfrenta en su proceso de aprendizaje, derivados de los ambientes familiar, áulico y escolar y que intervienen en el momento en que el maestro imparte su clase.

No puede establecerse una línea divisoria clara entre las necesidades educativas comunes a todos los alumnos y las necesidades educativas especiales de algunos de ellos. Por tanto es comprensible que para un conjunto de los alumnos exista una gama amplia de recursos didáctico-pedagógicos y entender que habrá otros que requieran una serie de recursos totalmente diferentes, adicionales o complementarios, para satisfacer sus necesidades educativas especiales, por lo que es necesario que se les proporcionen. Ahora bien al proporcionarles tales recursos no será de manera alternativa de la atención educativa que, como cualquier otro niño requiere, sino como un apoyo extra para que el alumno se apropie de los contenidos mínimos de la educación básica de la misma manera que lo logran los demás alumnos(SEP,1997).

b) Las NEE se presentan con un carácter interactivo, es decir, la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, en sus características, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra inmerso. A partir del reconocimiento de la interacción entre el alumno y el contexto escolar, se entiende que las necesidades educativas especiales no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto a la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar, el cual puede acentuarlas o minimizarlas. Esto permite situarse en el currículo escolar para buscar las alternativas a las necesidades educativas especiales y normalizar las condiciones del contexto escolar. De esta manera las NEE no pueden ser resueltas desde el gabinete o consultorio clínico exclusivamente ya que no dependen exclusivamente de la situación individual del alumno física o mentalmente hablando, sino de la interacción que se presenta al interior del salón de clases entre el maestro, el

alumnos, sus compañeros de clase, las técnicas de enseñanza y los apoyos que se puedan aportar.

c) En este modelo se rechazan los términos “minusválido”, “enfermo” y “atípico” por ser éstos discriminatorios y estigmatizantes. Se busca evitar el etiquetamiento y la categorización, demostrando los efectos perniciosos que causan a la conducta del individuo. La discapacidad no determina su aprendizaje, todas las diferencias humanas son normales, el aprendizaje por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada persona.

d) Las necesidades educativas especiales de un alumno deben ser consideradas en función de las exigencias que la escuela plantea en torno al currículum.

La formulación de un currículum estrecho y rígido propicia que un mayor número de alumnos presenten en torno a éste necesidades educativas especiales. Por el contrario, un currículum amplio y flexible favorece que exista un menor número de alumnos, con necesidades educativas especiales. Lo cual quiere decir que la relación entre la rigidez curricular y la manifestación de necesidad educativa especial es directamente proporcional.

El propósito de este modelo es lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en su comunidad. Para lograrlo se descarta el uso de un currículum paralelo y se concibe a la Integración Educativa como una estrategia para favorecer el derecho de todos los niños, independientemente de sus características, a acceder al currículum de Educación Básica.

La Integración Educativa es un imperativo jurídico por lo que nadie puede quedar excluido de la Educación Básica. Los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, tienen la oportunidad de cursar la educación

básica en la escuela regular o en los servicios de educación especial, en los casos que así se requiera trabajando las adecuaciones al currículo.

B) Desarrollo de la integración educativa en México

La Reforma a la Educación Especial en nuestro país, es consecuencia de una serie de eventos a nivel internacional, tales la Conferencia de Jomtien (SEP/DEE, 1994a) y la de Salamanca (SEP/DEE, 1994a) entre otros. A partir de 1992 que se decide llevar a cabo en nuestro país, la reordenación de los servicios que presta la Secretaría de Educación Pública con la intención de elevar la calidad de los mismos que se ofrecen a todo el país. Hasta 1992 la educación especial se ofertaba como un servicio paralelo a la educación básica, con poco personal y trabajando con los alumnos fuera de los salones de clase, en aulas de apoyo y centrado principalmente en la atención clínica de las discapacidades que los alumnos presentaban. Ante estas circunstancias se promovió el tránsito hacia un modelo menos segregador.

Esta transformación radical se inicia con el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del artículo 3º. Constitucional y la publicación de la Ley General de Educación los cuales impactan en la forma como venía operando la Dirección de Educación Especial. En la Ley General de educación quedó asentado en el artículo 41 lo siguiente:

La educación especial está destinada a los individuos con discapacidades transitorias y definitivas... procurará atender de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad... propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. (Quiles, 1993, p.58).

La interpretación de esta ley trajo como consecuencia que las escuelas de atención regular en el país abrieran sus puertas a los alumnos con NEE de manera que pudieran ser atendidos en todo el país.

1.1.2 La Integración Educativa: Principios y Finalidades.

En el siguiente apartado presento los principios de la integración educativa así como los principios generales de la integración educativa que plantean las condiciones en las que debe de brindarse la Integración a todos los alumnos que la requieran.

A) Principios generales de la integración educativa:

Para lograr la integración educativa se han propuesto cuatro criterios para guiarla y poder facilitarla en la práctica que son: la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza. De acuerdo al trabajo de García Cedillo et al., (2000 pp. 43-44) estos principios se definen de la siguiente manera:

“Nos referimos a la normalización cuando se pretende que aquellas personas que padecen alguna discapacidad logren tres metas fundamentales: una buena calidad de vida, disfruten de sus derechos humanos y tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

La integración se refiere al libre acceso de todas las personas a las mismas oportunidades sea cual sea su condición, dejando de lado la segregación y la marginación promoviendo el desarrollo integral de las personas de todas las personas, aceptando sus limitaciones, valorando sus capacidades y ofreciéndole la oportunidad de elegir su propio proyecto de vida.

La sectorización expresa que los alumnos puedan acceder a los servicios educativos que necesiten cerca de sus casas por lo que es indispensable la descentralización de los servicios educativos para acercarlos a toda la población que la demande y compartiendo el servicio con sus vecinos y amigos.

Finalmente, la individualización de la enseñanza se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales y características particulares de cada niño a través de las adecuaciones curriculares” (García

Cedillo et al., 2000, pp.43-44).

B) Finalidades de la integración educativa:

Por otra parte desde una visión pedagógica, Garrido (1998) menciona como finalidad de la integración educativa, que tanto los niños con NEE así como todos los demás alumnos desarrollen habilidades y conductas de interrelación, es decir que aprendan a convivir a la par de que adquieren habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y valores de acuerdo al potencial de cada alumno.

Por otra parte García Cedillo et al., (2000) menciona que los principales los fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa y que fueron retomados por la política educativa en el Plan Nacional de Educación 2000-2006 que son “respeto a las diferencias”, “igualdad de oportunidades” y “escuela para todos” ya que bajo estos preceptos la incorporación de todos los niños a la educación regular se convierte en una prioridad.

C) La conceptualización de la discapacidad derivada de la política educativa: Las Necesidades Educativas Especiales.

Revisando los diversos documentos que existen sobre la atención a personas con capacidades diferentes, tenemos que a lo largo de la historia, han recibido distintas denominaciones o calificativos que hacen alusión a la discapacidad como un trastorno o una desventaja; con una carga peyorativa o despectiva que no permite su incorporación a la sociedad como cualquier otra persona. Se les consideraba como enfermos y de esta manera la problemática es inherente al sujeto y la sociedad no es responsable de apoyarlos. En 1980 se publicó un documento de la Organización Mundial de la Salud que mencionaba tres niveles diferentes de afectación:

- *Deficiencia*, que se refiere a una situación intrínseca del sujeto.
- *Discapacidad* cuando a consecuencia de una deficiencia hay alguna

restricción o ausencia de ciertas capacidades para realizar alguna actividad por lo que se ve imposibilitado para desempeñar algún rol dentro de la sociedad.

- *Minusvalía* cuando a consecuencia de la deficiencia y la discapacidad, el sujeto se encuentra en una situación desventajosa. (García Cedillo, et al., 2000)

Para evitar caer en estas denominaciones que podrían considerarse como discriminatorias peyorativas por lo que se construyó el término de Necesidades Educativas Especiales:

... desde esta perspectiva se considera que el alumno presenta NEE cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (SEP/DEE, 1994b, p.2).

Estas dificultades no se refieren a una condición exclusiva del alumno sino que hacen alusión a las situaciones que se presentan tanto por parte del alumno en su proceso de aprendizaje como del profesor en el transcurso de proceso de enseñanza. (SEP/DEE, 1994b).

Por otra parte considero importante agregar la definición de Brennan (citado por Garrido 1998, p.56) quien menciona que “hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum”. Así mismo, Marchesi y Martín (citados en Garrido 1998 p.59) mencionan que hay una NEE “cuando el alumno presenta un problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para otros compañeros de su edad”.

Todas estas definiciones me permiten entender que la necesidad surge ante los requerimientos de mayores apoyos por parte de la escuela y del profesor de la clase y no necesariamente por una discapacidad o deficiencia del alumno, pero que indiscutiblemente existen diferencias en los alumnos que no podemos dejar de tomar en cuenta en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Dentro de la reforma educativa que presentó a partir de 1993, también dio lugar a un cambio en la manera como el profesor enfrentaba su trabajo en el salón de clases, por un lado la incorporación de todos los niños con diversidad de capacidades en el aula regular representó una primera dificultad. El trabajar con alumnos con capacidades diversas, enfrentó al maestro ante la imposibilidad de establecer grupos homogéneos y probablemente este ha sido el aspecto que más la ha conchado trabajo de aceptar ya que requiere de trabajar de manera diferenciada con los alumnos, de establecer adecuaciones individualizadas basadas en una evaluación psicopedagógica y de evaluar de acuerdo a estas adecuaciones. El trabajo con competencias y el modelo educativo que se ha establecido en las escuelas de tiempo completo puede ser una alternativa para llevar la integración de los alumnos de la mejor manera. Como se podrá apreciar a lo largo de este trabajo, los elementos que se han constituido para el trabajo de las escuelas de tiempo completo han incorporado muchos de los aspectos indispensables para la integración; al buscar alternativas de educación distintas para todos los alumnos y no sólo para aquéllos que presentan una necesidad educativa especial han avanzado un paso más.

D) La evaluación psicopedagógica

Este procedimiento se refiere a una manera de profundizar en la información que se tiene sobre los niños para poder identificar las necesidades educativas especiales de cada alumno, así como sus potencialidades mediante la aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación tanto pedagógica como psicológica y de esta manera, establecer las adecuaciones que deban realizar para lograr la

integración de los alumnos con NEE, primero a la escuela y después a la sociedad.

Las áreas que se busca evaluar son: Antecedentes de desarrollo, aspectos generales (área intelectual, de desarrollo motor, comunicativo-lingüística, de adaptación e inserción social, aspectos emocionales), nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, información relacionada con el entorno del alumno es decir contextos escolares y sociofamiliares (García Cedillo et al., 2000). Para llevarla a cabo es importante el trabajo conjunto entre los maestros de la primaria regular y los especialistas de educación especial para recabar toda la información necesaria, debiendo mantener una orientación pedagógica por encima de la clínica pero no necesariamente eliminar esta información ya que puede ser igualmente importante. Los aspectos más relevantes a considerar son: aspectos intelectuales, de desarrollo motor, de adaptación social, aspectos comunicativo-lingüísticos así como emocionales. También debe de considerarse el nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, motivación para aprender y finalmente las condiciones del entorno de alumno. Lo importante es obtener la mayor cantidad de información posible para que se pueda diseñar un programa de atención adecuado a cada alumno y de esta manera las adecuaciones sean las más idóneas para apoyarlo. (García Cedillo et al., 2000). Es necesario remarcar el hecho de que es indispensable llevar a cabo la evaluación psicopedagógica para poder establecer una adecuación curricular, de otra manera se le asignan actividades desvinculadas de la problemática del alumno cuyo único criterio que prevalece es el del docente y puede no ser tan acertado ya que dentro del grupo muchas veces no se cuentan con toda la información que pudiera requerirse.

E) Las Adecuaciones Curriculares.

Las adecuaciones curriculares constituyen el principal apoyo para llevar a cabo la integración educativa ante las diferentes capacidades que presentan los alumnos,

para García Cedillo et al., (2000) las adecuaciones curriculares son “la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículum común. Se refieren a una propuesta curricular individualizada y se propone para dar respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo”.

Por otra parte, de acuerdo con Garrido (1998, p.60), se refiere a “...las modificaciones que son necesarias realizar a los diferentes elementos del currículum básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas a los que se aplica”.

Cedillo menciona que para llevar a cabo las adecuaciones es importante considerar los criterios que Puigdemívol (citado en Cedillo, et al., 2000) propone y que a continuación detallo:

Criterio de compensación: Se refiera a las acciones realizadas para compensar los efectos de una discapacidad como puede ser el brindar los auxiliares auditivos a niños con pérdida auditiva.

Criterio de autonomía/funcionalidad: Se refiere el privilegiar aquellos aprendizajes que van a favorecer la autonomía del niño.

Criterio de probabilidad de adquisición: Se refiere a dar preferencia a los aprendizajes que son más accesibles para el alumno dejando de lado aquellos que le significan una dificultad excesiva.

Criterio de sociabilidad: Considera que es más importante que el alumno desarrolle sus habilidades de socialización por lo que el trabajo en el aula debe de encaminarse a propiciar su desarrollo.

Criterio de significación: es decir que deben de ser aprendizajes significativos para el alumno.

Criterio de variabilidad: Consiste en aplicar estrategias didácticas diversificadas que le permitan mantener el interés

Criterio de preferencias personales: se refiere a probar diferentes actividades que le hagan sentir más cómodo y que sienta más del agrado del alumno.

Criterio de adecuación a la edad cronológica: Se refiere a dar prerreferencia a los intereses individuales de acuerdo a su edad más que a sus necesidades educativas.

Criterio de transferencia: Consiste en preferir aquellos aprendizajes que le permitan interactuar en la vida cotidiana.

Criterio de ampliación de ámbitos: Es importante favorecer los aprendizajes que le permitan ampliar sus ámbitos de acción estimulando sus intereses y ofreciéndoles una variedad de posibilidades.

De acuerdo con García Cedillo et al., (2000) hay dos tipos de adecuaciones: de acceso al currículum y a los elementos del currículum. Las adecuaciones de acceso al currículum son aquellas que permiten a los alumnos con necesidades educativas especiales alcanzar un mayor nivel de interacción y de comunicación a través de crear condiciones o de proveerle de recursos especiales que pueden ser a las instalaciones de la escuela, en el aula o individualmente para cada niño.

Las adecuaciones a los elementos del currículum se refieren a las modificaciones que deban realizarse a la metodología, a la evaluación, a los contenidos o a los propósitos educativos que se están trabajando en el aula.

F) Enfoque clínico y enfoque pedagógico

De acuerdo a los conceptos que he expuesto en este apartado, es importante comprender la importancia y la gran diferencia entre lo que podríamos llamar un punto de vista clínico derivado de un modelo de atención médico terapéutico y el pedagógico, derivado del modelo de atención educativo, ya que este es uno de los puntos medulares del análisis que posteriormente llevaré a cabo.

El punto de vista clínico se centra en la desventaja del alumno caracterizada en la mayoría de los casos por alguna discapacidad. Su principal finalidad es el de

buscar alternativas de curación o de recuperación de las capacidades que el individuo no tiene.

En el enfoque pedagógico la intención es incorporar a los alumnos a la vida diaria tanto en la escuela como en la sociedad, desarrollar sus capacidades y permitirle que se desenvuelva adquiriendo aquellos conocimientos básicos para lograrlo y que estén dentro de sus posibilidades. No se trata de dar tratamientos al margen del grupo, sino centrarse en lo que el alumno requiere para aprender las competencias para la vida. Sólo a través de la aplicación de una adecuada evaluación se podrán determinar cuales son las necesidades reales de alumno sin perder de vista que la finalidad última no es la acreditación por sí sola, sino que el alumno adquiera competencias para la vida que le permitan desenvolverse de manera adecuada con los demás miembros de la sociedad y que alcance su autonomía en la medida de lo posible y esta finalidad es la misma para cualquier alumno que ingrese al sistema educativo nacional.

1.2. Características de las escuelas de tiempo completo

En los siguientes apartados plantearé las principales características de las escuelas de tiempo completo a través del desarrollo de cómo se presenta la organización escolar y el proyecto escolar así como el trabajo del docente.

1.2.1. La Organización Escolar

Durante el desarrollo de mi trabajo pude observar que en el proceso de integración educativa se propone un modelo idóneo de escuela integradora, que supone una forma de organización de la institución educativa para favorecer este proceso. En este sentido se considera que “la escuela es la célula básica a partir de la cual se construye la reorganización del sistema educativo”, dista de ser solamente un edificio o un local, la escuela es ante todo una comunidad en la que se establecerán acuerdos y compromisos de aprendizaje por parte de los diferentes

actores sociales que interactúan en ella (Schmelkes, 1995).

Al respecto, Serafín Antúnez menciona que “La educación escolar se desarrolla en una organización” (Antúnez, 2004, p.13) lo cual le da características muy concretas que influyen en los procesos de enseñanza, de organización y orientación que se desarrollan dentro de la escuela (Antúnez, 2004). En este momento caben las preguntas ¿existe una escuela idónea para integrar a los alumnos sea cual sea su condición? y ¿es factible de ser llevada a la práctica? Desde mi punto de vista el modelo de las escuelas de tiempo completo se acercan en muchos aspectos a lo que esperamos de una escuela integradora. En la estructura organizativa de la escuela, el tener un horario más prolongado así como la posibilidad de tener más espacios de capacitación y de intercambio de experiencias por parte de los profesores, son algunos de los aspectos dentro de la organización escolar de las escuelas de tiempo completo que apoyan la idea de que la escuela de tiempo completo puede ser una buena alternativa para construir una escuela integradora ya que si bien no puedo afirmar que ya lo sean tan solo por ser escuela de tiempo completo, si puedo señalar los aspectos que pueden ser relevantes para favorecer la integración educativa.

En la escuela de tiempo completo se han implementado estrategias que permiten a los docentes tener mayor conocimiento sobre como mejorar el desempeño de los alumnos a través de otros espacios de actualización como las Jornadas Pedagógicas, además de las Juntas de Consejo Técnico. Al momento de realizar este estudio, una escuela de tiempo completo incluía entre sus principales acciones el llevar a cabo cuatro jornadas pedagógicas durante el ciclo escolar para fortalecer la formación de los docentes, atendiendo las necesidades e intereses de éstos para el mejoramiento de su práctica. Estas jornadas proporcionaban a los maestros planteamientos teórico- metodológicos asociados a los planes y programas de estudio. El contenido de estas jornadas versaban sobre temas como evaluación, manejo de los proyectos, estrategias para el aprendizaje

de matemáticas y español. La organización de estas jornadas abarcaba hasta las 18:30 hrs. (cabe mencionar que el horario regular de estas escuelas es de 8:00 hasta las 16:00hrs por lo que en las jornadas el horario se extendía dos horas y media más).

Durante el ciclo escolar 2006-2007, se adaptó en las escuelas de tiempo un modelo pedagógico basado en competencias llamado “Competencias para la vida” (SEP, 2002), esta era otra de las características de la escuela de tiempo completo el cual brindaba una mayor flexibilidad al manejo de los contenidos del programa vigente, cabe mencionarse que este modelo no fue generalizado en las escuelas de horario regular sólo en las que trabajaban con el programa de primaria acelerada 9-14¹. La organización de este programa a través de competencias generales y sus respectivos indicadores de desempeño que abarcan un ciclo escolar, (un ciclo escolar abarca dos grados 1º. Y 2º. ; 3º. Y 4º. Y finalmente 5º. Y 6º, de manera que en primaria hay tres ciclos escolares) lo que permite al docente, dada la flexibilidad del currículum, no quedarse sólo con los objetivos que cada grado señala y poder adecuarse a las necesidades de cada alumno pudiendo diversificar estrategias pero con una planeación general para lo cual se implementaron los proyectos de aula.

En el desarrollo del siguiente capítulo describiré más ampliamente los elementos que integran el modelo de la escuela de tiempo completo.

1.2.2. La escuela y el proyecto escolar.

El proyecto escolar, como Antúnez (2004, p.51) menciona, “constituye una herramienta que, a manera de marco general de referencia, explica los principios y acuerdos que servirán para guiar coherentemente las decisiones que se tomen en la escuela, así como las prácticas que desarrollarán en ella las personas y los

¹ Este programa atendía niños que trabajaban que habían estado fuera del sistema educativo por más de dos años, que fueran mayores de 9 años y el propósito era que acreditaran la primaria en 3 años, uno por ciclo, y asistiendo solamente dos horas diarias.

grupos” no se limita a los aspectos curriculares sino que abarca todos los ámbitos del centro. En el proyecto escolar de la escuela en estudio, están plasmadas las intenciones para llevar a cabo la integración educativa y se han especificado a través de las diferentes partes que integran el proyecto, desde la misión y la visión hasta los propósitos y las estrategias que los maestros han elegido para llevar a cabo dentro y fuera del salón de clases, para el apoyo al proceso de enseñanza. Para lograr las metas propuestas en el proyecto de la escuela, se requiere de establecer criterios compartidos a través de objetivos claros, ya que en un centro educativo esto es indispensable para poder organizar las diferentes actuaciones que los docentes llevan a cabo. En este sentido es importante reconocer que el proyecto escolar se traduce en lineamientos que se concretan en acciones por lo cual coincido con lo que plantea Antúnez (1998) cuando indica que las acciones que los docentes realizan en la escuela se clasifican en los siguientes ámbitos:

“Acciones instructivas y formativas referidas propiamente a la acción educativa del maestro con sus alumnos, y de gestión y de apoyo es decir aquellas acciones dentro de comisiones o en labores de gestión que apoyen el acto educativo.”
Antúnez (1998, p.38)

Es importante que estas acciones estén adecuadamente articuladas para que la escuela funcione lo mejor posible, para ello es importante establecer un documento en el que se consideren los criterios compartidos que enlacen los esfuerzos individuales de los maestros lo cual permite evitar la improvisación, unificar criterios, coordinar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, racionalizar el tiempo y las capacidades de maestros y alumnos así como llevar a cabo el seguimiento y evaluación de las acciones planteadas.

En el caso de las escuelas primarias del Distrito Federal el documento que se utiliza para llevar a cabo esta planeación se denomina proyecto escolar de acuerdo a lo estipulado en los “Lineamientos generales para la organización y

funcionamiento de los servicios de Educación Básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal 2006-2007”:

131. Todos los planteles educativos del Distrito Federal deben de elaborar o reorientar de manera colegiada el proyecto escolar y el Programa Anual de trabajo... conforme al documento “El proyecto escolar, Una suma de acuerdos y compromisos”, considerando la atención de problemas educativos y atendiendo a los intereses y necesidades educativas de los alumnos. (SEP/AFSEDF, 2006, p.52)

132. El proyecto escolar debe contar con diagnóstico de la situación de la escuela, una misión, visión, valores y programa anual de trabajo con objetivos precisos, compromisos, estrategias, metas actividades y responsables de su ejecución, tiempos y recursos; considerando los ámbitos del proyecto escolar, el trabajo en el aula y las formas de enseñanza, organización y funcionamiento de las escuelas y; la relación entre la escuela, familia y comunidad. Asimismo señalará los mecanismos de seguimiento y evaluación. (SEP/AFSEDF, 2006, p.52)

135. El director o la directora coordinará la elaboración del Proyecto Escolar, el PAT y planeación didáctica de los docentes, con base en los resultados obtenidos en el ciclo escolar anterior y el diagnóstico realizado por el Consejo Técnico, para asegurar que su proyecto escolar tiene el enfoque de educación inclusiva, es decir, educación para todos. (SEP/AFSEDF, 2006, p.52).

En las citas anteriores se pone en evidencia que el proyecto escolar está instituido normativamente en las escuelas para su organización y funcionamiento, por lo que es obligatoria planeación.

Recuperando lo que Antúnez (1998) menciona y con lo cual estoy de acuerdo es que el proyecto escolar sintetiza una propuesta de actuación en un centro escolar, explicitando su identidad y principios, sus objetivos y su estructura organizativa y constituye el marco de referencia para llevar a cabo el currículum establecido para el centro educativo.

En el caso de nuestro país el currículum está determinado por el Estado como lo mencionan los lineamientos ya citados: “En obligatoria la aplicación de plan y programas de estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria vigentes, establecidos por la Secretaría de Educación Pública y el uso de libros de texto gratuitos y materiales educativos de apoyo proporcionados por la SEP...” (SEP/AFSEDF, 2006, p.17).

El proyecto escolar debe permitir tomar decisiones con respecto al currículum que aunque impuesto por el estado, la escuela puede hacer las adecuaciones que considere pertinentes sin perder de vista los objetivos de cada grado. De esta manera al elaborar el proyecto escolar se plantean preguntas tales como ¿qué y cómo enseñar? ¿cómo evaluar? ¿qué enfoque damos a la atención a la diversidad? y ¿cómo se lleva a cabo la organización del centro? entre otras, ya que a través del proyecto se debe de orientar el desarrollo de la acción educativa en la escuela. Cabe mencionarse que en el Distrito Federal el proyecto escolar tiene una sesgo muy marcado ya que se orientó a las escuelas a considerar como problemáticas principales la lecto- escritura y la comprensión lectora, la resolución de problemas matemáticos y en algunas ocasiones aspectos de valores por lo que se suelen quedar de lado muchos aspectos de importancia.

Anteriormente he mencionado que es evidente que el proyecto escolar debe de ser el eje vertebral de la escuela y en él deben de plasmarse la integración de los alumnos con capacidades diferentes ya que debe de impactar en todos los elementos del proyecto escolar (Antúnez 1998) y no cerrarse al trabajo de sólo una asignatura. Por otra parte los esfuerzos de la integración no pueden ser acciones aisladas sino que deben de estar adecuadamente articulados al día a día de la escuela. El niño integrado no pertenece sólo a su maestro de grupo sino que es parte de la escuela como todos los demás niños por lo que las estrategias para atenderlo deben de partir de toda la comunidad escolar, por esta razón es

indispensable que se consideren desde la elaboración del proyecto escolar e incluso en las escuelas que pertenecen a la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal se ha sugerido la necesidad de que todas las escuelas consideren a su población con capacidades diferentes al llevar a cabo sus proyectos escolares.

1.2.3. El Docente integrador

Una de las características claves de la escuela de tiempo completo es la de visualizar a los docentes bajo la figura del docente integrador, lo cual significa en este caso la preocupación por que los alumnos aprendan y encaminar todos sus esfuerzos para lograrlo, lo cual orientaba el proceso de planeación de la enseñanza y que se concretaba en la toma de decisiones de lo que el alumno debería aprender.

La definición del docente integrador es un tanto compleja y que no está muy clara en los documentos que he revisado, por lo que debe de ser construida a partir de todos ellos, así pues, de acuerdo a mi punto de vista los aspectos que dentro de los documentos normativos de las escuelas de tiempo completo se mencionan como las competencias que se deben de desarrollar para que cada docente sea competente y pueda "...intervenir en el aula y apoyar los aprendizajes de los alumnos y alumnas" (SEP/AFSEDF, 2002-2003 p.13), me parecen de gran importancia para construir la noción de docente integrador. Estas competencias son definidas como la unión de habilidades, actitudes, valores y estrategias que determinan esta intervención y las menciono a continuación.

Estas competencias están organizadas en cinco ejes:

1. Comprensión de las características de niños y niñas y la influencia que el medio ejerce sobre ellos.
2. Capacidad de comunicarse con los demás.
3. Estrategias de pensamiento para la intervención docente.
4. Actitudes y valores para la intervención docente.

5. Capacidad para seguir aprendiendo de manera permanente (SEP/AFSEDF, 2002-2003, p.13).

En este último eje se menciona en particular la competencia de "...promover la integración de todos los miembros del grupo" (SEP/AFSEDF, 2002-2003, p.15) aunque en general todas las competencias propuestas facilitan el proceso de enseñanza en el aula y debieran de apoyar la integración de los alumnos con NEE. Estas competencias docentes, al igual que la propuesta de competencias para la vida y los proyectos de aula resultan elementos que si bien no fueron contruidos expresamente para integrar a los alumnos con NEE, si consideran las diferentes capacidades que pueden presentarse en cualquier grupo de enseñanza regular, sean culturales, étnicas, etcétera.

Capítulo 2

La Integración Educativa en la Escuela Primaria Pública Mexicana: El caso de una Escuela Primaria Profra. Susana Ortiz Silva.

La finalidad de este capítulo es generar un conocimiento de cómo se organiza la docencia y se planea la enseñanza en el contexto de la integración educativa, en el caso de la escuela primaria pública “Profesora Susana Ortiz Silva”. El capítulo se estructura a partir de las características de la escuela, el proceso de construcción del proyecto educativo de esta escuela y como a partir de éstos, se generan los lineamientos para que el docente frente grupo, llevé a cabo la planeación de la enseñanza. Finalmente y para poder dar cuenta de como estos aspectos interactúan y se concretan en el aula, me basaré en los datos obtenidos en las observaciones y entrevistas realizadas a los docentes de esta escuela, sobre el qué hace y el qué piensa de lo que el docente hace, cuando planea y lleva a cabo su trabajo docente para la integración de los alumnos con NEE.

En la intención de comprender que sucede en esta escuela y sus aulas, empiezo por presentar sus características generales y físicas. Se podría decir que su principal distinción es la de ser de una escuela de tiempo completo². Por un lado, ser una escuela de tiempo completo le otorga una peculiaridad a los componentes de su Proyecto Educativo, ya que comprende aspectos tanto de política educativa nacional, como de los denominados “Proyectos de Aula”³, siendo ambos guías que determinan el desempeño de esta escuela. En consecuencia el docente los debe de considerar cuando lleva a cabo la planeación de la enseñanza y dado que orientan su práctica docente, asimismo el reconocer estos componentes me posibilita el comprender el impacto que tienen en la puesta en práctica en el grupo regular. Todo lo anterior debe de ser considerado como el contexto institucional en

² Una escuela de tiempo completo es aquella cuya jornada de trabajo abarca de las 8:00 hrs hasta las 16:00 hrs ofreciendo servicio de comedor para los alumnos inscritos.

³ Establecidos por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D.F. (CSEP).

el que se realiza el proceso de integración educativa de los alumnos inscritos en esta escuela.

La razón por la cual elegí esta escuela fue que en el desarrollo de mi trabajo como asesor técnico pedagógico de nivel primaria ya que yo realizaba visitas para asesorar al personal docente de esta escuela en el proceso de integración educativa de alumnos con NEE derivados de discapacidad intelectual e hiperactividad. También visitaba esta escuela para la supervisión del “Proyecto contra la violencia eduquemos para la paz”. De esta manera pude conocer la forma en cómo se trabajaba la integración educativa en esta institución, además, en estas visitas pude constatar que esta escuela primaria contaba con una matrícula alta, en la cual se presentaban diversos casos de niños con necesidades educativas especiales principalmente derivadas del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH⁴) y de Discapacidad Intelectual.⁵

En esta práctica de asesoramiento profesional tuve la oportunidad de conocer de manera cercana cómo se organizaba la docencia y la planeación de la enseñanza, lo cual, me permitió estar al tanto de las propuestas de los maestros para favorecer la integración educativa, así como darse cuenta del tipo de relación que se establecía entre el maestro y el alumno en el salón de clases en el proceso de la integración educativa.

2.1. Las características de la escuela Profra. Susana Ortiz Silva

La escuela Profra. Susana Ortiz Silva pertenece a la Delegación Coyoacán y por consiguiente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito

⁴ TDAH Se refiere al síndrome de hiperactividad , este síndrome tiene tres rasgos principales: la impulsividad, la hiperactividad y el déficit de atención, los cuales pueden presentarse de manera única o simultánea (Velasco, 1984)

⁵ Actualmente se ha redefinido la retardación mental, refiriéndose a limitaciones substanciales en el funcionamiento. Se caracteriza por el funcionamiento intelectual significativamente bajo de la norma y que coexiste con limitaciones relacionadas en dos o más de las siguientes áreas de capacidades de adaptación aplicables: comunicación, cuidado personal, vida de hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, auto dirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, uso de tiempo libre y trabajo. La retardación mental se manifiesta antes de los 18 años.(Verdugo, 2003).

Federal (AFSEDF). En la entrevista realizada con mi informante clave⁶ mencionó que a lo largo de varios años (2002-2006), esta escuela se ha enfrentado a la necesidad de incorporar niños con una gran diversidad de características lo que ha definido una manera del desempeño docente de los maestros de esta escuela. Por esta razón, los ejes de análisis mediante los cuales me propongo estudiar el desempeño docente son primero, lo que el maestro piensa sobre su desempeño en el aula y segundo, lo que hace el maestro en el salón de clases.

2.1.1. Ambiente social donde se ubica.

La escuela Susana Ortiz Silva se encuentra ubicada en la Unidad Habitacional San Francisco Culhuacán, en el Andador 18 de Manuela Sáenz s/n. Esta unidad está conformada por edificios de departamentos y algunos conjuntos de casas pequeñas donde habitan familias de obreros, comerciantes, prestadores de servicios y servidores públicos. En la unidad Habitacional de la Confederación de trabajadores mexicanos (CTM) Culhuacán. De acuerdo a lo que los varios maestros de la escuela comentan, esta colonia tiene problemas muy fuertes de drogadicción y a ella asisten una gran cantidad de niños provenientes de hogares desintegrados, en los que las madres se ha hecho cargo económicamente y los niños tienen que quedarse al cuidado de los abuelos o de alguna otra persona, por ejemplo la maestra de primer año me comentó un caso en el que la niña se queda al cuidado de una vecina cuando sale de la escuela y hasta que la madre la recoge en la noche.

2.1.2.El ambiente institucional.

En general el ambiente institucional está definido por la relación entre el director, los docentes de la escuela, las maestras de USAER y el personal de intendencia. De acuerdo a la información que recabé al observar las reuniones de maestros y a través de los comentarios de los maestros entrevistados, se identifican dos

⁶ El informante clave fue el director de la escuela a quien se entrevistó desde el principio y proporcionó información muy importante.

grupos de profesores. Un grupo que se aprecia cercano al director, que están de acuerdo a las decisiones que toma, que lo respaldan de manera incondicional y que generalmente no están de acuerdo con las propuestas que el otro grupo de maestros presenta. El segundo grupo parece estar en oposición al director ya que consideran que lagunas de sus determinaciones no son las adecuadas y cuestionan su forma de dirigir las acciones de la escuela, es importante mencionar que de este segundo grupo de maestros emanan las principales propuestas para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales al margen de las propuestas de USAER. Estas situaciones tienen como consecuencia que generalmente la relación del director con los maestros se perciba tensa, cabe mencionarse que estos docentes tampoco tienen una buena relación con la maestra de apoyo de la USAER e incluso ella no está de acuerdo con la manera como han trabajado con los alumnos con necesidades educativas especiales. Las diferencias entre la maestra de USAER y el resto del personal docente se han agudizado debido a que atienden a un número muy reducido de alumnos y ya no se ajustan a la definición original de NEE ya que afirman que ya se han modificado los lineamientos de operación de la USAER ya que deben de promover ahora la inclusión sin embargo tampoco han implementado este modelo en la escuela y continúan atendiendo en el aula de apoyo a dos o tres alumnos de toda la escuela. No se apreciaron dificultades con el personal de apoyo al plantel, quienes obedecen al director sin presentar alguna dificultad. Sin embargo, los maestros mencionan que se sienten obligados por el director para llevar a cabo tareas que les correspondería a los conserjes como subir las sillas de las bancas a las mesas al terminar la jornada, con la justificación de que al día siguiente los trabajadores puedan realizar la limpieza de las aulas más fácilmente, además que en algunas ocasiones los mismos docentes tienen que barrer el salón ya que no está listo al iniciar las clases.

2.1.3. Sujetos de la institución: personal docente

Los sujetos seleccionados para participar fueron elegidos tomando como base la información que proporcionó el informante clave y posteriormente se valoró de acuerdo a las intenciones de la práctica, ya que elegí a los sujetos que efectivamente estaban involucrados con prácticas integradoras. A continuación se mencionan los datos de los maestros que conforman el personal docente de la escuela. Se señaló con un asterisco los sujetos que participaron en este trabajo:

	Cargo	S	Edad	Formación	Trayectoria profesional	Participación en Proyectos Institucionales
1 *	Director de la escuela	M	55 años	Normal primaria Normal superior con especialidad en matemáticas (inc.)	35 años de servicio, 10 como director de escuelas primarias	Coordinación de todos los proyectos de la escuela.
2	Secretaria	F	28 años	Lic. en Educ, Primaria	15 años de servicio	Apoyo en la coordinación de los proyectos. Participación en proyecto escolar
3 *	1º.A	F	48 años	(Maestra normalista) Normal Básica, Lic. en problemas de aprendizaje por la Normal de especialización	20 años como profesora (Docente) de primaria y 10 años como apoyo en educación especial	Responsable de la comisión de evaluación del proyecto escolar. Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 1º.
4 *	1º.B	M	35 años	Maestro normalista Lic. En Administración educativa (Pasante)	Docente de primaria frente a grupo 25 años de experiencia	Responsable de acción social en la escuela. Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 3º.
5 *	1º.C	F	38 años	Maestra normalista	Docente de primaria frente a grupo 25 años de antigüedad	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 3º.

6 *	2º.A	F	47 años	Maestra normalista. Lic, en psicología por la UAM.	Docente de primaria. 35 años de experiencia	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 3º.
7 *	2º.B	F	42 años	Maestra normalista	Docente de primaria, apoyo técnico los últimos 10 años y hasta hace 4 meses. 28 años de experiencia	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 1º.
8	3º.A	F	45 años	Normal Primaria Especialidad en español	25 años de experiencia como docente frente a grupo	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 2º.
9	3º.B	F	32 años	Lic. en Educación Primaria	10 años de experiencia frente a grupo	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 2º.
10	4º.A	F	42 años	Normal primaria Lic. Químico Bióloga Titulada	20 años de experiencia frente a grupo	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 5º.
11	4º.B	M	44 años	Normal Primaria Lic. Administración de empresas (incompleta) Lic. en Educación (incompleta)	26 años de experiencia frente a grupo	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 6º.
12	4º.C	F	24 años	Lic. Educ. Primaria	1 año de experiencia frente a grupo	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 5º. Tesorero cooperativa escolar

13	5°.A	F	34 años	Lic. en Educación Primaria Lic. en Contaduría (Incompleta)	12 años de experiencia frente a grupo	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 6°.
14	5°.B	F	49 años	Normal Primaria	30 años de experiencia frente a grupo	Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 16°.
15	6°.A	F	44 años	Normal Primaria	23 años de experiencia frente a grupo	Participación en proyecto escolar. Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 4°. Presidente cooperativa escolar.
16 *	6°.B	M	40 años	Maestro normalista, maestro de biología por la Normal Superior	Docente de primaria 28 años y secundaria 24	Responsable de comisión de apoyo técnico-pedagógico Participación en proyecto escolar Aplicación de evaluaciones de proyecto escolar en el grupo de 4°.
17	USAER	F	45 años	Lic. en Psicología Clínica	Maestra de apoyo y participante de equipo paradocente	Participación en proyecto escolar.

*Profesores que participaron en esta práctica en las observaciones y entrevistas realizadas

Como se puede observar en la tabla anterior, los maestros tienen un promedio de 20 años de antigüedad y con una edad promedio de 35 años, así mismo la mayoría son egresados de la normal básica y en algunas ocasiones iniciaron estudios en otra carrera como administración o biología. Algunos estudiaron carreras afines como psicología o la licenciatura de educación especial. Los

maestros o maestras egresadas de la licenciatura en educación primaria son más jóvenes e incluso hay una maestra recién egresada el año anterior. Cabe mencionarse que todos los maestros observados para este trabajo son egresados de normal básica. Todos los maestros de la escuela participan en la elaboración y puesta en práctica del proyecto escolar y se les ha asignado diferentes comisiones dentro de la escuela como es la cooperativa escolar, acción social y comisión técnico pedagógica.

2.1.4. Características de la población

La escuela cuenta con una población de 375 alumnos, de los cuales el 20% (70 alumnos aprox.) tienen alguna NEE. Cabe enfatizar que no todas la NEE están derivadas de discapacidades.

En lo que respecta a los alumnos, la mayoría se ajusta a las normas de la escuela, aunque hay algunos que los maestros describen con problemas de conducta y que no obedecen las indicaciones durante las clases. Esta situación se presenta principalmente en los grados inferiores, ya que en los grupos de 5º y 6º grado esta situación parece ya no presentarse o al menos no hay referencia de esta problemática por parte de los docentes.

Durante las observaciones realizadas en esta escuela, me fue posible identificar algunas de las NEE de los alumnos que se presentan en los grupos donde realicé mi práctica de observación siendo aproximadamente el 20 % de los alumnos en algunos grupos, es decir 5 alumnos en grupos de 25. Estas necesidades educativas especiales han sido asociadas por los docentes a dos padecimientos particularmente: el trastorno por déficit de atención (TDAH) y la discapacidad intelectual. En un gran número de casos los alumnos han sido diagnosticados por un servicio médico externo como es el Hospital Psiquiátrico Infantil, dado que está ubicado relativamente cerca de la zona de la escuela, pero hay casos que no tienen un diagnóstico específico por que no ha habido el apoyo de los padres de familia para canalizar a estos alumnos o porque no cumplen con los elementos establecidos clínicamente para el diagnóstico pero aún así los maestros siguen

catalogándolos como TDAH.

2.2. La dimensión organizativa: planeación de las actividades de acuerdo al modelo de tiempo completo

En este apartado se estudia cómo se organiza la escuela para construir y operar el Proyecto Educativo de Centro Escolar, este proyecto consiste en la planeación de las actividades a desarrollarse a lo largo del año escolar teniendo como objetivos principales de mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, de esta manera se requiere producir un conocimiento de los procesos que dan cuenta de cómo se construye este proyecto en el contexto de la institución. De esta manera, mi interés se centra en comprender las condiciones que se generan para la participación de los docentes en la construcción de este proyecto y las consecuencias que esto tiene en el desempeño del docente tanto en su práctica educativa y por ende en los procesos de integración educativa. Por otra parte presento las características de la escuela de tiempo completo y como estas repercuten en la organización escolar.

2.2.1. Forma de organización de la docencia: El Proyecto Educativo de la escuela primaria Profra. Susana Ortiz Silva

El proceso de construcción del Proyecto Educativo de esta escuela primaria se lleva a cabo mediante el trabajo colegiado de los maestros de esta institución y el trabajo colaborativo con la participación de los profesionales de la educación especial. El trabajo colaborativo se refiere a la participación de todos los docentes en la toma de decisiones así como en la construcción de proyectos de mejora en la escuela y la evaluación de los mismos. Para llevarlo a cabo se requiere de reuniones colegiadas, es decir en la reunión de todos los profesionales que integran la planta docente quienes aportan cada uno sus saberes de acuerdo a su

experiencia y preparación, tal es el caso de los proyectos escolares que se han construido en la escuela y que de acuerdo al comentario del director de la escuela los docentes han participado en las propuestas de los proyectos como se mencionará más adelante en este capítulo.

El Proyecto Educativo resultado de este proceso de construcción, tiene como consecuencia establecer la organización y funcionamiento de la institución para la impartición de la docencia. Esto es así, ya que se establece la organización de la docencia por ciclo y grado escolar, lo que posibilita al maestro contar con los lineamientos normativos para la planeación de la enseñanza en su grado escolar respectivo.

Durante las observaciones y entrevistas en los grupos seleccionados encontré que los docentes tenían como referencia los lineamientos acordados en el Proyecto Educativo, lo que puso en evidencia que se tomaban por una parte este proyecto como el referente para elaborar las planeaciones de los docentes y por otra los proyectos de aula que les sugirió la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.

2.2.2. Los Elementos de la Propuesta de Trabajo de las Escuelas de Tiempo Completo.

Los maestros han adoptado de manera generalizada el trabajo con los elementos de la propuesta para las “Escuelas de Tiempo Completo”, los cuales organizan el trabajo dentro de los grupos ya que están presentes en diferentes momentos.

Los elementos son los siguientes:

- Trabajo colaborativo
- Taller pedagógico
- Juego
- Expresión y apreciación artística
- Educación física
- Espacios de comunicación y lógica matemáticas

- Refrigerio

A continuación explico brevemente como los docentes abordaban en el aula el trabajo con cada uno de ellos:

- Trabajo colaborativo⁷: De acuerdo a lo observado, cada maestro se ha apropiado de cada una de estas estrategias y las aplica de manera distinta. En la mayoría de los grupos los alumnos trabajan en equipo, ya que tienen bancas trapezoidales que facilitan la organización en el aula, sólo en los días de exámenes la disposición de las bancas varía. El uso de las asambleas se ha implementado para establecer reglas y normas dentro del salón.
- Taller pedagógico⁸: En la mayoría de los casos los maestros comentan que llevan acabo actividades como la tiendita, juegos de mesa, investigación de temas específicos, elaboración de álbumes, etc. de acuerdo a la edad y a los intereses de los niños de cada grado. Este espacio les permite a los maestros trabajar de manera particular con aquellos alumnos que presentan NEE con una prácticamente atención individualizada.
- Juego⁹: De acuerdo a lo que pude observar, los maestros procuran intercalar actividades de juego a lo largo de la jornada, más aún si los alumnos se ven cansados o distraídos para volver a retomar posteriormente las actividades más formales. Cabe mencionarse que el juego se aplica de manera aislada o como un repaso de las actividades realizadas y no como centro de las acciones dentro del aula, por lo que el juego es una más de las actividades que se llevan a cabo, aunque es importante remarcar que sí se realizan este tipo de

⁷ Esta estrategia es reconocida por los docentes como un elemento con múltiples ventajas ya que les permite compartir los aprendizajes, confrontar ideas, reconocer las diferencias de los demás y analizar las diferentes maneras de enfrentar y resolver los problemas que se presentan, para llevar a cabo el trabajo colaborativo se utiliza el trabajo en equipos, el tutoreo, las comisiones en el aula, las reuniones y las asambleas.

⁸ El taller pedagógico es un espacio dentro del salón de clases para llevar a cabo actividades llamativas que despierten la creatividad de los niños, que proporcionen un espacio de aprendizaje que les permita reafirmar las competencias que van adquiriendo a lo largo de los otros momentos de aprendizaje de cada día.

⁹ El juego permite establecer un ambiente de trabajo agradable a los alumnos dada la permanencia de los alumnos, además de las bondades del juego para facilitar los procesos de aprendizaje en los niños.

acciones y no se dejan de lado.

- Expresión y apreciación artística¹⁰: Varios profesores utilizan la música, pero más como acompañamiento de las actividades, que como una actividad por sí misma. Dentro de los proyectos de aula hay varias actividades para fortalecer la educación artística que los maestros pueden retomar como son el dibujo libre, cantos y rimas.
- Educación física: Debido a indicaciones de la CSEP, las actividades de educación física se reorganizaron abriendo un espacio de activación física con 30 minutos de duración a la hora de la entrada a la escuela es decir a las 8:00 hrs de martes a viernes. Los lunes por ser el día de la ceremonia cívica, no se lleva a cabo la actividad de activación física. De manera regular los alumnos recibían sus clases de educación física cuatro veces a la semana, 1 hora por día.
- Espacios de comunicación y lógica matemáticas¹¹: Estos espacios se trabajaban de manera personalizada y es aprovechado por los maestros para atender a los alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial de forma más cercana, como es el caso de la maestra de 1º A, que en estos espacios busca desarrollar la consolidación de la lecto-escritura de los alumnos que aún presentan deficiencias.
- Refrigerio¹²: Para facilitar estas actividades la escuela promovió la construcción

10 Las actividades artísticas son también un recurso bastante utilizado en los salones de la escuela, generalmente se utiliza el dibujo libre y en algunos casos el dibujo técnico.

11 Como parte de la propuesta de trabajo de las escuelas de tiempo completo se establecen estos espacios o talleres de comunicación y lógica matemática los cuales tienen la finalidad de apoyar los aprendizajes de las asignaturas de español y matemáticas de manera más específica, tratando de reforzar aquellos aspectos que los alumnos presentan dificultades para consolidar y que por el ritmo de trabajo de los proyectos escolares no pueden retomarse en otro momento. Los talleres, incluyendo el taller pedagógico ya mencionado, están programados después de la hora de comida.

12 El momento del refrigerio es también considerado como un espacio para propiciar el aprendizaje de hábitos, actitudes, conocimientos y valores es decir de competencias en general que faciliten la socialización de los alumnos en procesos comunes de la vida diaria. De esta forma los docentes deben de planear y conducir las actividades que se llevan a cabo antes, durante y después del refrigerio.

de un comedor lo suficientemente amplio para albergar a los alumnos y con un espacio para la preparación de los alimentos de manera higiénica. Los alimentos son preparados por mamás de la escuela que aportan su tiempo de manera voluntaria. Además cada niño aporta una cooperación correspondiente al costo de su comida de manera semanal. Los alumnos acceden al comedor en dos turnos: de 4º. A 6º. De 12:30 a 13:00 y de 1º. A 3er. Grado de 13:00 a 13:30.

Como puede apreciarse el modelo de tiempo completo cuenta con diferentes actividades ya que la extensión del horario lo permite, además de que se ha procurado dotar de más apoyos a estas escuelas pues cuentan con maestros de música y artes plásticas además de las actividades ya mencionadas en los apartados anteriores. La intención era la de presentar un modelo más completo que aportara beneficios a los alumnos y no sólo el que permanecieran más tiempo en la escuela.

2.2.3. La planeación de la enseñanza: el currículum basado en competencias

En este apartado planteo la forma como los docentes establecen estrategias de planeación dentro del aula con base en los proyectos de aula y el currículum basado en competencias para poder establecer formas de trabajo en el aula con alumnos regulares y con aquellos que pueden presentar NEE.

Dentro de las nuevas propuestas para la educación primaria se presentaron durante el ciclo escolar 2000-2001 en el D.F., está la de trabajar por competencias en la escuela primaria, ya que la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D.F considera que de esta manera los aprendizajes serán más significativos evitando la enseñanza por áreas o asignaturas y la memorización, ya que todos estos aprendizajes no resultan de utilidad para nuestra vida diaria. Este currículum también puede facilitar la atención de los niños con NEE con o sin discapacidad. Así pues, la finalidad de este currículum es la de brindar a los alumnos la

posibilidad de desarrollar a las competencias que le serán indispensables para integrarse a la sociedad.

De acuerdo con los documentos normativos de las escuelas de tiempo completo (SEP/CSEP, 2003), se menciona que

“para desenvolvemos en nuestra vida diaria necesitamos hacer uso de los conocimientos que aprendemos y aplicarlos en la resolución de problemas concretos, así pues se requiere que las asignaturas y áreas se integren para comprender y dar sentido al mundo que nos rodea” (SEP/CSEP, 2003, p.8)

Así pues necesitamos usar de manera conjunta “destrezas, conocimientos, conceptos, habilidades, percepciones, saberes, estrategias, procedimientos, actitudes y valores” (SEP/CSEP, 2003, p.8).

Se plantea que las competencias surgen “cuando se alimentan afectiva y cognitivamente desde que son actos reflejos sus diferentes componentes, se observan en acciones sucesivas que implican antecedentes y consecuentes y se van estructurando paulatinamente a través de la experiencia. Son independientes de contenidos aislados que ocasionalmente pueden servir para constituirlos. Por otra parte, pueden ser bloqueadas afectivamente por descalificación, humillación y violencia” (SEP/CSEP, 2003, p.13). Si se desarrollan adecuadamente, garantizan la creatividad, la flexibilidad del pensamiento y la capacidad para enfrentarse a nuevas sociedades de conocimiento.

El currículum de Competencias para la vida está organizado en competencias por ciclo y a su vez se organizan por ejes, a continuación se explicaran estos aspectos:

Competencias por ciclo: Se presenta una competencia general por cada ciclo, de la cual se organizarán las demás competencias de acuerdo a los ejes que se señalan más adelante. Así pues las Competencias generales por ciclo son:

1er Ciclo:

Se pretende que niñas y niños participen en diversas situaciones familiares y comunitarias, reconozcan algunos cambios físicos evidentes en su cuerpo, cuiden el agua, las plantas y los animales, se inicien como escritores y lectores eficientes, manejen herramientas matemáticas para resolver problemas sencillos y se muestren interesados por organizar, revisar, terminar y exponer su trabajo” (SEP/CSEP, 2003, p.15).

2° Ciclo:

Se busca lograr que niñas y niños combinen estrategias, utilicen lo concreto para comprender la realidad y empiecen a analizar modelos abstractos. Que analicen no sólo lo familiar, sino también lo regional y nacional, con la ayuda de la información obtenida en diferentes medios. Que establezcan nuevas relaciones y desarrollen mayor conciencia de lo que hacen, cómo lo hacen y dónde lo pueden utilizar. Que argumenten sus ideas en forma oral y por escrito y puedan expresarse con confianza (SEP/CSEP, 2003, p.15).

3er Ciclo:

Se espera que niñas y niños combinen estrategias, utilicen lo concreto para comprender la realidad y empiecen a analizar modelos abstractos. Que analicen no sólo lo familiar, sino también lo regional y nacional, con la ayuda de la información obtenida en diferentes medios. Que establezcan nuevas relaciones y desarrollen mayor conciencia de lo que hacen, cómo lo hacen y dónde lo pueden utilizar. Que argumenten sus ideas en forma oral y por escrito y puedan expresarse con confianza (SEP/CSEP, 2003, p.15).

Esta propuesta por competencias se organiza en los siguientes ejes de competencias:

1.Comprensión del medio natural, social y cultural: aborda los contenidos referentes al medio en donde se desarrolla la vida, permite que se desarrollen

estrategias para conocer, valorar y vincularse consigo mismo, con la naturaleza y la sociedad, en una relación de respeto y corresponsabilidad, reconociendo el valor del pasado en el presente y su proyección hacia el futuro. Este Eje recupera los conocimientos de Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Educación Física (SEP/CSEP, 2003, p. 17).

2. Comunicación: promueve que niños y niñas se expresen, escuchen, lean, escriban, canten y actúen con gusto, logrando así dar a conocer sus pensamientos y sentimientos. Este eje valora la lengua materna, por lo que propicia que se conserve y se enriquezca, además de favorecer el aprendizaje del Español como segunda lengua, en el caso de niños y niñas indígenas. Los conocimientos de las asignaturas de Español y de Educación Artística están incluidos en este Eje. (SEP/CSEP, 2003, p.17).

3.Lógica Matemática: son las herramientas que permiten conocer el mundo social, ayuda a realizar cálculos y a relacionar datos para resolver problemas, utilizando números, operaciones, instrumentos y unidades de medición; también favorece la construcción de las nociones y representaciones espaciales. Recupera los conocimientos de la asignatura de Matemáticas. (SEP/CSEP, 2003, p.18).

4. Actitudes y valores para la convivencia. Se busca la aceptación de sí mismo, aprender a convivir y respetarse entre hombres y mujeres de diferentes edades, culturas, capacidades y formas de pensar. Incluye la participación democrática en la toma de decisiones con visión intercultural y recupera los conocimientos de Educación Cívica. (SEP/CSEP, 2003, p.18).

5. Aprender a aprender, los aspectos que aborda este eje, no tienen antecedentes en asignaturas o áreas de los Planes y programas vigentes. Su intención es que se logre aprender a organizar el pensamiento, desarrollar la conciencia de lo que se hace, se autoevalúen los aprendizajes y se identifique cómo aprenden para seguir aprendiendo en nuevas situaciones además de considerar aspectos de metacognición. (SEP/CSEP, 2003, p.19).

La estructura de este currículo permite realizar adecuaciones de manera más simple al estar estructurado por competencias, ya que las competencias se refieren no sólo a un conocimiento memorístico, sino también a habilidades destrezas y actitudes, además de que al establecer indicadores de logro por ciclo y no por grado permite adaptarse al nivel del alumno más adecuadamente. Por otra parte no se trabajan asignaturas separadas y la evaluación tiende a ser más cualitativa que cuantitativa además de que se sugiere la evaluación formativa aunada a la inicial y la sumativa.

Para poder realizar la planeación en el aula, esta propuesta de trabajo ha puesto al alcance de los docentes 12 proyectos denominados de aula ya estructurados que integran el aprendizaje de las competencias.

De acuerdo a las observaciones realizadas durante esta práctica pude apreciar que la mayor parte del tiempo que los alumnos pasan en el salón de clases, se dedican al desarrollo de los proyectos de aula. La escuela Profra. Susana Ortiz Silva se ha apropiado de esta estrategia de trabajo de manera que en el momento de las observaciones realizadas los maestros mencionaron estar llevando a cabo el proyecto “La Tierra, el hogar de los seres vivos”. Para este periodo, la escuela escogió este proyecto en colegiado y estableció cuales proyectos aplicarán posteriormente ya que se espera que cada proyecto se desarrolle en todos los grupos al mismo tiempo realizando las adecuaciones pertinentes para cada grado.

Retomando los documentos normativos de las escuelas primarias de tiempo completo, la escuela Profra. Susana Ortiz Silva ha centrado su operación en tres elementos:

- La organización participativa
- El aprendizaje grupal

- El método de proyectos.

La organización participativa, se refiere a propiciar una mayor integración de los alumnos basándose en sus necesidades e intereses individuales, propiciando una mayor participación en la construcción de sus conocimientos, suponiendo en el docente un papel dinámico y creativo. De esta manera los docentes de la escuela buscan aplicar diferentes estrategias dentro de los salones de clase, hacer uso de diferentes materiales didácticos como pueden ser grabaciones de audio y video, ejercicios fotocopiados, fichas, de diversos materiales, etcétera. También mencionan en su proyecto escolar diferentes estrategias para logra desarrollar una mejor comprensión lectora y mejorar así las habilidades comunicativas de los alumnos.

El aprendizaje grupal, propone una reorganización del trabajo docente a través del trabajo en grupos con los alumnos para facilitar el intercambio de opiniones y concretar la resolución de problemas de la vida cotidiana. En los grupos se pudo observar como los docentes se han acostumbrado a trabajar en equipo con sus alumnos, nombrando un líder en cada equipo y proponiendo tareas que requieren del intercambio de opiniones de los miembros del grupo aunque en ocasiones este trabajo es dirigido por el docente para que se logren los propósitos de cada actividad.

Finalmente el método de proyectos se establece como una estrategia de reorganización de los contenidos como la CSEP la describe así como experiencias de aprendizaje a través de la resolución de un problema surgido de una situación real, esta estrategia de trabajo se puede observar en los grupos, ya que se puede apreciar el tema centrar que enlaza las demás actividades del grupo, en este caso “La tierra, hogar de los seres vivos.

2.2.4. Las reuniones del Consejo Técnico para el proceso de construcción del Proyecto Educativo del Centro Escolar.

Las reuniones del Consejo Técnico se desarrollaban el último viernes de cada mes. El contenido de estas reuniones era muy diverso, se trataban temas teóricos, conceptuales, problemas de aprendizaje, aspectos prácticos de aplicación en el aula, de organización de la escuela para las actividades cotidianas o del calendario escolar. La toma de decisiones sobre los asuntos tratados se daba de manera colegiada, salvo en los casos que el director mencionaba que ya estaban establecidos desde la inspección escolar o de la Dirección Operativa¹³ como son los horarios y los momentos en que los alumnos pueden salir temprano de la escuela. También se comentaban los avisos que enviaba la supervisión escolar, sobre cursos que se proponen de carrera magisterial o de otros eventos.

Hay ocasiones en que los temas abordados en la Reunión de Consejo Técnico no se agotan por lo que se requería de otro espacio para que los docentes pudieran reunirse y continuar con los trabajos, entonces se reunían a la hora del recreo, en el patio para no perder de vista a los alumnos.

Es durante las sesiones de Consejo Técnico que se lleva a cabo la reunión del colegiado y cuando se pueden abordar los trabajos de manera colaborativa para concretar los objetivos, las metas y las acciones que se realizarán durante todo el ciclo escolar, en estas reuniones también se establecerán las pautas para el seguimiento y se plasmarán en el documento del Proyecto Escolar.

De acuerdo a lo mencionado por los docentes, durante varias sesiones del grupo colegiado se llevó a cabo el análisis de las evidencias sobre el desempeño de los alumnos y los maestros, así como de las opiniones de los padres de familia sobre a las problemáticas y propuestas del proyecto escolar del año pasado. Una vez concluido este análisis se consideró que la principal problemática de la escuela y que sería abordada durante este año escolar era:

¹³ La dirección Operativa realiza la coordinación de los servicios educativos en este caso en las delegaciones Coyoacán, Iztacalco y Venustiano Carranza

“Las deficiencias en las habilidades comunicativas y de interpretación de la información al observarse un bajo desarrollo en el pensamiento procesual de los alumnos”¹⁴ (Proyecto Escolar 2006-2007, documento interno).

2.2.5. El Proyecto Escolar como materialización del Proyecto Educativo de la Institución.

Desde que se empezó a trabajar con el proyecto escolar como instrumento de planeación en las escuelas primarias, en la escuela Susana Ortiz Silva se empezaron a considerar acciones para impactar en los procesos de integración de los alumnos con NEE, como pude apreciar en la entrevista que llevé a cabo con el director de la escuela:

Se inició el trabajo en Integración Educativa a partir de año 99-2000, cuando la escuela se volvió de tiempo completo, desde una intensión ya con un proyecto escolar. Antes en 97-98 y 98-99 se trabajo con tiempo continuo.

En el primer proyecto se consideró la integración (98-99) y se contemplaba de fijo en el proyecto con algunos indicadores e iba dirigido a la autoestima pero fue hasta 99-2000 que ya habían actividades específicas, se recibían las vistas periódicas de un psiquiatra que trabajaba con los alumnos con hiperactividad, él los diagnóstico y los canalizaba al Psiquiátrico cuando era necesario. (E.1,2007, p.1)

De esta manera se fueron incluyendo algunas estrategias para el trabajo con los niños con NEE. Una vez que la escuela se volvió de tiempo completo, las estrategias de atención para los niños con NEE se fueron haciendo más específica, por ejemplo en el 2005-2006 se dirigió a padres de fue dirigida al trabajo con los padres de familia:

¹⁴ Los maestros definen pensamiento procesual como la capacidad de los alumnos de establecer secuencias de acciones al recuperar la información de un texto.

El año pasado (2005-2006) se conformó un grupo de alumnos con problemas, se hizo un diagnóstico de 49 niños con rezago y se trabajó con los padres de familia todo el año. El trabajo fue dirigido con los padres y ellos trabajaban con sus hijos en casa. Se derivaron acciones y seguimientos de los propios maestros en las actividades cotidianas. Fue un buen resultado. Ya no se continuó porque el padre de familia ya no se hacía responsable y los maestros relegaban la responsabilidad con los integrantes de la comisión. (E.1, 2005, p.2).

En otro momento, una de las estrategias fue que cada maestro desarrollara actividades específicas en su grupo:

Este año (2006-2007) les propuse que cada quien trabajara en su grupo. Cada quien detectó (...) necesidades de sus grupos, organizó su población y adecuó el currículum, les pedí que cada uno implementara alguna situación extra si era necesario, que estableciera el contacto con USAER y con los padres de familia (E.1, 2006, p.2).

En el año escolar anterior, el aspecto que se desarrolló se derivó de la publicación de la circular 911 en la cual se requiere que los maestros establezcan estrategias para la detección y atención de niños con necesidades educativas:

Para el próximo año (2007-2008), va a ser un poco más fácil ya que se envió la circular 911 en la que se pedía a los maestros hacer la detección y se prevé considerarlo en el proyecto escolar. Se han detectado 75 niños en total como base para la atención. De esta lista todavía falta depurar. En esta circular cada uno ha descrito cual es la problemática de sus alumnos. Hay quien ha mencionado a casi todo el grupo. Hay problemas ya bien detectados desde años anteriores (E 1, 2007, p. 2).

Así pues, en este mismo ciclo escolar dentro del ámbito “El aula y las formas de enseñanza” del proyecto escolar, se contempló la siguiente meta con respecto a

los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con rezago escolar:

“Que el 100% de los alumnos con necesidades educativas especiales desarrollen habilidades, destrezas y actitudes que les permitan desenvolverse adecuadamente en su medio” (Proyecto Escolar, 2006-2007, documento inédito)

Para dar respuesta a esta meta se propone en la escuela, la identificación oportuna de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, la canalización a otras instituciones cuando se requiera y la elaboración de adecuaciones curriculares. Pero cabe mencionarse que no se menciona la colaboración de las maestras de USAER, debido a que no hay una buena comunicación entre ellas y el personal docente de la escuela.

El proyecto escolar es una estrategia de planeación en la que los maestros tratan de concretar el proyecto educativo de la institución y ha constituido para la escuela un medio para regir las acciones cotidianas ya que, desde que se constituyó como escuela de tiempo completo, ha incorporado la intención de integrar a los alumnos con NEE. De acuerdo a como lo menciona el director en la entrevista, el proyecto escolar se fue desarrollando de la siguiente manera:

El proyecto escolar plasma el proyecto educativo de la escuela abarcando tres ámbitos

1. El trabajo en el aula y las formas de enseñanza.
2. Organización y funcionamiento de la escuela.
3. Relación entre la escuela y las familias.

En el caso del ámbito de “El trabajo en el aula y las formas de enseñanza” se establecieron, para solucionar la problemática establecida, las siguientes metas:

- “Lograr el desarrollo del pensamiento procesual en la exposición oral, en la

escritura y el proceso lector de comprensión de calidad.

- Desarrollen avances en las habilidades para la lectura en los aspectos de entonación y puntuación, que mejoren su vocabulario y respeten las normas ortográficas
- Que avancen en el desarrollo de valores personales de inclusión y respeto” (Proyecto escolar 2006-2007, documento interno)

En cuanto a los dos otros ámbitos, “Organización y funcionamiento de la escuela” y “Relación entre la escuela y las familias”, las estrategias planteadas son generales sobre la organización de la escuela para propiciar la capacitación de los docentes y una limitada participación de los padres de familia en las ceremonias y la activación física. Por otra parte se plantea la meta de que al menos el 50% de los padres de familia de población vulnerable, conozcan estrategias efectivas para el desarrollo de habilidades comunicativas e interpretación de la información en sus hijos para mejorar su rendimiento escolar.

A lo largo de este capítulo se han podido apreciar las características de esta escuela así como los lineamientos de operación que la guían, el proyecto educativo que ha propuesto el colegiado así como los diferentes normas y procedimientos que se han impuesto a las escuelas de tiempo completo en el Distrito Federal dando lugar a una forma única de operación. En el capítulo 3 se presentará como se desarrolla la vida escolar en los márgenes que estos lineamientos, normas de operación y planeaciones propuestas por la misma escuela le permiten y como entonces se lleva a cabo la integración educativa al interior de la escuela de acuerdo a las decisiones que el docente hace para establecer que va a trabajar en el aula

CAPÍTULO 3.

La Integración Educativa en la Escuela Regular de Tiempo Completo: El caso de la Escuela Susana Ortiz Silva.

La finalidad de este capítulo es presentar los resultados de las prácticas de observación y entrevista realizadas en el trabajo de campo, en la escuela primaria seleccionada. En este capítulo continuo con lo iniciado en el anterior, el estudio del desempeño del docente frente a grupo en la integración educativa, ahora se trata de comprender, con base en las decisiones que el docente toma para favorecer la integración de sus alumnos en el aula, el porqué la toma dichas decisiones y como lo justifica.

3.1. ¿Cuáles son los elementos que considera el docente cuando lleva a cabo la planeación de la enseñanza?

En este estudio de lo que para los docentes significaba la planeación de la enseñanza en términos de la integración educativa¹⁵, abordé a varios docentes involucrados en esta labor para construir el caso de la escuela Susana Ortiz Silva. El conocimiento que se produce nos posibilita entender como se encuentran presentes las dimensiones social, institucional, áulica, personal y organizacional en los procesos de planeación de la enseñanza en los que el docente frente a grupo diseña el avance programático para atender a sus alumnos con NEE. Este avance programático se construye por los maestros considerando dos elementos; los Proyectos de Aula y las adecuaciones al currículum, como se verá a continuación.

¹⁵ La integración educativa le da un significado distinto al docente sobre la planeación que debe de realizar para su trabajo cotidiano ya que debe de considerar las necesidades educativas especiales.

3.1.1. La dimensión social: el contexto social y familiar de los alumnos.

En el caso de una de las maestras consideradas en esta muestra, el significado que tiene la planeación de la enseñanza, es que en la toma de decisiones de lo que se espera suceda con la integración educativa de sus alumnos con NEE, hay que considerar las dificultades de los niños, derivadas del contexto social y familiar en el que viven:

La integración en las escuelas es algo bueno... no lo veo positivo actualmente porque los niños ahora son muy demandantes, vienen de un conflicto familiar muy fuerte, hay mucha violencia, por ejemplo aquí en el grupo hay mucha violencia. Mamá y papá salen a trabajar, (los niños) no están al cuidado de los padres. No hay límites (establecidos a los niños), a parte (de) los niños que tienen problemas y..., todo esto se debe de considerar al elegir las actividades que se van a trabajar en la clase. (E. 4, 2007, p. 2)

Por lo que para esta maestra, el sentido que tenía la planeación de la enseñanza en términos de la integración educativa, era tener presente la realidad social y familiar de la población que le toca atender a esta escuela. En este sentido la toma de decisiones de qué enseñar a los alumnos, se traducían en lo que el docente esperaba que sucediera con la integración educativa de sus alumnos con NEE, en el aula.

3.1.2. La dimensión áulica o del aula: el dar sentido a la planeación de la enseñanza.

De manera individual cada docente a nivel del aula, le daba un sentido distinto a cada proceso de planeación de la enseñanza por lo que a continuación se presenta lo que los docentes manifestaban pensar de acuerdo a los aspectos más representativos, en cuanto a lo que esperan suceda con la integración educativa en sus aulas.

“El sentido del proceso de planeación: rescatar a los alumnos”

Al entrevistar a las maestras de la muestra considerada sobre que lo que para ellas era la planeación de la enseñanza, entre otras cosas se menciona que: “El

maestro, es como un actor, que no importa los niños que le toquen siempre va a tratar de rescatarlos” (E.3, 2007, p.1)

En esta cita se pone en evidencia que el proceso de pensamiento de la maestra en el momento que realiza la planeación de la enseñanza, es darle un sentido al proceso de planeación en términos de la integración educativa, ya que menciona que el maestro “no importa los niños que le toquen” debe de trabajar con todos los alumnos sin importar sus características y buscar rescatarlos mediante la planeación de la enseñanza. Al hacer la analogía del maestro como actor, está poniendo de manifiesto que para ella el proceso de la puesta en escena de una obra es similar al proceso de planeación de la enseñanza para la intervención pedagógica en la práctica educativa.

3.1.3. La dimensión institucional: los lineamientos para el diseño del “Avance Programático”

En la planeación de la enseñanza los docentes de manera individual, llevan a cabo la recuperación de los lineamientos institucionales acordados en el Proyecto Educativo de Centro Escolar elaborado de manera colectiva, tal y como se menciona en el capítulo anterior y como ya se había dicho, se plasma en el documento del “Proyecto Escolar”. Este constituye parte de los lineamientos que norman el proceso de planeación de la enseñanza, entre los cuales tenemos, además del Plan y Programas de Educación Primaria de 1993¹⁶, los denominados “Proyectos de Aula”¹⁷, el enfoque basado en competencias sugerido para las Escuelas de Tiempo Completo y las adecuaciones al currículum¹⁸ para lograr un

¹⁶ Aclaración sobre la reforma y vigencia de los planes al momento de elaborar la investigación

¹⁷ Todos los maestros entrevistados manifiestan aceptación hacia el trabajo con los proyectos de aula, así como aplicar tanto las evaluaciones cualitativas que se sugieren como las evaluaciones cuantitativas. Las actividades en el aula están organizadas de acuerdo a los proyectos y al tema generador de cada uno de éstos. Para profundizar más en este punto ver Capítulo 2 p.16 y el apartado 2.2.4, p.18, en este último se mencionan los lineamientos establecidos en el Proyecto Educativo de Centro Escolar.

¹⁸ Las adecuaciones curriculares se aplican al interior del proyecto de aula y se hacen las anotaciones en el programa del proyecto que ha sido enviado a los maestros de las escuelas de tiempo completo en un CD-ROM al inicio del ciclo escolar, ellos sólo tienen que imprimirlo y anotar las modificaciones que realicen y los contenidos extras que incorporen de acuerdo

mejor aprendizaje de los alumnos con NEE. Estos lineamientos son concebidos como los referentes, el marco institucional para elaborar el avance programático¹⁹ que contiene la planeación semanal del docente.

La recuperación de los lineamientos institucionales para el diseño de la planeación de la enseñanza: la propuesta de competencias para la vida

El maestro en el proceso de planeación de la enseñanza al tomar decisiones de lo que tiene qué enseñar al alumno, desarrolla procesos de pensamiento asociados a la recuperación de los lineamientos institucionales establecidos en el Proyecto Escolar²⁰ y su experiencia docente como maestro frente a grupo.

En este caso resultó que la recuperación de la propuesta de competencias para la vida²¹, es el hallazgo más importante en cuanto a la planeación de la enseñanza en términos de la integración educativa. Los proyectos de aula fueron diseñados en la Subdirección Técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP) con la finalidad de proporcionar a los docentes planeaciones didácticas que pudieran llevar a cabo en los grupos aplicando el mapa de competencias que previamente ya se les había dado a conocer a los maestros.

al grado. Esta modalidad tiene la intención de simplificar la planeación para el maestro y de uniformar el trabajo que se realiza en las escuelas de tiempo completo.

¹⁹ El avance programático es un documento de planeación en el que se establecen las actividades que cada docente llevará a cabo a lo largo de la semana señalando los propósitos u objetivos que se pretenden lograr con los alumnos, los recursos que se utilizarán y los tiempos. En este mismo documento se señalan a las adecuaciones curriculares que cada maestro lleva a cabo.

²⁰ En el capítulo anterior, en el apartado 2.2.4 (p.18), se mencionaron los lineamientos establecidos en el Proyecto educativo los cuales ahora son tomados en cuenta en la toma de decisiones sobre lo que el docente asume debe de enseñar al alumno. Esto tiene como resultado que a la forma tradicional de como el maestro planea la enseñanza se incorporen a las estrategias ya existentes otras nuevas, así mismo incorpora estrategias que permitan operar el enfoque basado en competencias sugerido para las Escuelas de Tiempo Completo, tal y como se vio en el apartado mencionado arriba, así como las actividades o estrategias que permitan lograr un mejor desempeño en los alumnos con necesidades educativas especiales.

²¹ La propuesta de Competencias para la vida, como ya se mencionó en el capítulo dos, consiste en una forma de organización de los contenidos establecidos para cada grado por el Plan y Programas de Educación Primaria de 1993. Parte de una competencia general y después competencias para cada ciclo (1º y 2º.,3º. Y 4º. 5º. Y 6º.), se establecen actividades generales para poder desarrollar estas competencias en cada ciclo y el maestro debe de establecer la complejidad con la que las trabajará de acuerdo al grado que le corresponde y al programa vigente (Plan 93)

En esta escuela los docentes trabajan con los proyectos de aula y el mapa de competencias (en el capítulo 2 se hace una descripción más detallada de los proyectos de aula y del mapa de competencias), esta propuesta incluye también una serie de fichas de diagnóstico. Los docentes incorporaron elementos de la propuesta de trabajo por competencias al modelo de escuela de tiempo completo de manera institucional a través de la planeación-programación que se plasma en el avance programático en el que se le asignan tiempos y espacios a los talleres, los espacios de lógica matemática y comunicación así como a la aplicación de las fichas de diagnóstico y evaluación a lo largo del ciclo escolar. Los docentes de la escuela se han apropiado de esta propuesta y cada uno de ellos la lleva a cabo según las necesidades de sus alumnos.

...yo implementé el taller de artística, y de lectura, además de los espacios de lógica matemática y comunicación. Manejamos las fichas de diagnóstico, se retoman las observaciones del año anterior y se va haciendo el soporte de cada uno de ellos. Yo les he evaluado sus estilos de preferencia cerebral y tengo varios quínticos. (E7, 2007, p.4).

Como se puede apreciar en esta cita el docente de grupo lleva a cabo la evaluación inicial de sus alumnos de acuerdo a su criterio, utilizando los apoyos que le han proporcionado así como el diagnóstico de la preferencia cerebral de los alumnos de su grupo²². Con base en esta información el docente ha implementado talleres y actividades especiales para todo el grupo tratando de darles elementos variados para que todos los alumnos se desarrollen. De acuerdo a la observación realizada se pudo apreciar que estas actividades son realizadas por todos los alumnos siendo que algunos tienen más dificultad que otros.

Como ya se ha mencionado los maestros entrevistados estaban utilizando en común para su planeación uno de los doce proyectos de aula; “La Tierra, hogar de

²² Este diagnóstico fue retomado por el maestro de grupo de un curso de Aprendizaje Acelerado que la escuela recibió con el apoyo del Programa escuelas de calidad (PEC).

los seres vivos”. De esta manera éste es el tema que guía el trabajo de los docentes buscando que todas las actividades tengan relación con este tema. A la par de estos planteamientos se llevan a cabo diferentes adecuaciones ya que los docentes mencionan hacer modificaciones a la planeación, a los materiales y a la evaluación. Las actividades en el aula están organizadas de acuerdo a los proyectos y al tema generador de cada uno de éstos como se aprecia en la cita que a continuación se menciona:

... actualmente estamos trabajando con el Proyecto “La Tierra, hogar de los seres vivos”, se va trabajando de acuerdo a los grados, los primeros grados trabajan sobre el medio ambiente cercano, y en el caso de sexto grado ya se van viendo temas más avanzados. (E.7, 2007, p. 3).

La propuesta de competencias para la vida, dado que el diseño fue hecho considerando las competencias por ciclo, permite al docente adecuar las actividades realizarse de acuerdo a la complejidad que requiere cada grado escolar, de esta misma forma el docente puede variar el grado de dificultad de las actividades que llevan a cabo los alumnos con alguna necesidad educativa especial.

Todos los maestros entrevistados comentaron que tenían en común la aceptación hacia el trabajo con los proyectos de aula por lo que aplicaban tanto las evaluaciones cualitativas como cuantitativas que se sugerían en la propuesta de Competencias para la vida.

La toma de decisiones para llevar a cabo las adecuaciones curriculares para la integración educativa de los alumnos con n.e.e

En este apartado fue posible visualizar como los distintos sentidos que tiene la planeación de la enseñanza en términos de la integración educativa, permiten comprender que en el caso de la Escuela Primaria Susana Ortiz, los diversos significados desde los diferentes procesos de pensamiento que desarrollan los

docentes cuando hacen la planeación de la enseñanza, tienen un solo significado: lo que espera el docente que suceda con la integración educativa de sus alumnos con NEE en el aula.

Para establecer las estrategias que se aplicarán en el trabajo diario, el maestro de grupo trata de dar respuesta a las problemáticas tan diversas que sus alumnos presentan.

Los diferentes elementos de la propuesta de trabajo de Escuelas de Tiempo Completo han sido incorporados para apoyar a los alumnos que presentan alguna desventaja aunque no necesariamente se hayan identificado como NEE.

Las adecuaciones curriculares se aplican al interior del proyecto de aula y se hacen las anotaciones en el programa del proyecto que ha sido enviado a los maestros de las Escuelas de Tiempo Completo, al inicio del ciclo escolar. Se trata de una carta programática²³ para cada proyecto de aula en la que los docentes sólo tienen que anotar las modificaciones que realicen y los contenidos extras que incorporen de acuerdo al grado. Esta carta programática tiene la intención de recuperar en la planeación de la enseñanza, las adaptaciones curriculares realizadas por el maestro:

Al llevar a cabo la planeación sí considero las problemáticas (de los distintos alumnos) ya que tenemos que escribir en el proyecto de aula (carta programática), las modificaciones que vamos trabajando. También se toma el tiempo de la lectura. (E5, 2007, p.2).

Con esta cita se pone en evidencia que se consideran las problemáticas de los alumnos para llevar a cabo las adaptaciones curriculares en el “Proyecto de Aula” que están utilizando para la planeación y que tienen que escribirlas en la carta programática para entregarlo al director.

²³ La carta programática es un formato de planeación en el que se establecen actividades a realizarse tiempos y recursos, una serie de cartas programáticas constituyen el Avance Programático

La planeación de la enseñanza y las adecuaciones curriculares: El apoyo que brinda la USAER como factor importante para la integración

Otro hallazgo importante es que los docentes de la escuela llevan a cabo estas adecuaciones de manera unilateral sin el apoyo de otros elementos o apoyos de la escuela como pudiera ser la USAER. Esto se debe a que no hay una buena comunicación entre los docentes y la USAER es decir ni con los maestros de apoyo ni con el equipo paradocente que ya es muy reducido y van muy pocas veces a la escuela. El apoyo de profesionales externos a la escuela con especialidades diferentes a las del maestro de grupo, es una alternativa a las que varios maestros de la escuela se han apegado como alternativa a la falta de comunicación que se presenta con la USAER.

Para los maestros entrevistados, la USAER no trabaja como debiera y el apoyo de las maestras es muy limitado. El número de alumnos que las maestras de la USAER atienden es de 6, ya que de acuerdo a los criterios que ellas aplican para identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales sólo en seis alumnos se identifican. Esta situación ha dado lugar a quejas y enojo manifiesto por parte de los docentes, como es el caso de la maestra que manifiesta:

“De la USAER no he tenido apoyo, ya que estos niños no pertenecen a USAER, de conducta no y ahora tengo a JD que tiene problemas de aprendizaje pero tampoco lo atienden.” (E.3, 2007, p2).

Los maestros mencionan sentirse no sólo poco apoyados sino, incluso, agredidos por la USAER, ya que en lugar de apoyarlos con los padres de familia han puesto en entredicho la labor en el grupo, cuestionando lo que se hace con los alumnos frente a los propios padres de familia, pero sin intervenir en la atención de los alumnos del grupo que sí necesitan su apoyo. Debido a esta situación han preferido buscar por ellos misma sus alternativas, canalizar a los alumnos que consideran que lo requieren y tratarlos en la medida de lo posible en el grupo

aplicando estrategias especiales. Esta situación se puede apreciar en la siguiente cita:

USAER, desde mi punto de vista no me ha funcionado normalmente en vez de ayudarme con los muchachos, me voltean a los padres, les dice que... pues dígame que haga, exíjale... y entonces los padres vienen y bueno...entonces estás conmigo o contra mí, ¿de parte de quién estás? Es darles la razón a los padres y deberían de ponerse de acuerdo con nosotros. El hecho de que, así nos lo dijeron, -nosotros no atendemos a niños con problemas de conducta, ni TDHA, sino con NEE.- pero, dime cuáles son. No hay una definición clara. Si no logran acceder al aprendizaje entonces todos son niños con n.e.e Si se empiezan a quedar rezagados entonces son niños con NEE. Fíjate es que son incongruencias si hay cuando menos de cinco a siete niños con problemas fortísimos en cada grupo y cómo es posible que ellas sólo tengan cinco niños n.e.e. de toda la escuela. Además que no han accedido al aprendizaje yo tengo tres, entonces donde está la atención. Entonces los niños con NEE, la misma USAER se ha encargado que se desvalorice ese trabajo y el concepto de los niños. Para nosotros es: ¡ya déjame con mis niños que tienen problemas y tú los canalizas, tú buscas como hacerle, entre nosotros nos pasamos estrategias (E.4, 2007, p3).

Como puede apreciarse la USAER no da respuesta a las necesidades de los docentes a quienes no les queda claro cuál es la problemática de los alumnos con NEE, como se identifican y por qué sus alumnos con problemáticas en el grupo no son atendidos, y por otra parte, los maestros de apoyo de la USAER culpan a los maestros de grupo de no atender a los alumnos cuando hablan con los padres de familia.

3.1.4. La dimensión personal: el cambio de actitud del docente para lograr la integración educativa

En la planeación de la enseñanza la actitud del docente ante la integración educativa permite comprender otro componente del proceso de pensamiento del maestro en la toma de decisiones, de lo que espera suceda en el salón de clase.

Los maestros considerados narraron diferentes escenas donde se puede apreciar las actitudes hacia la integración.

El cambio de actitud, una actitud positiva: “Ya están en la escuela, hay que atenderlos”

Una de las maestras mencionó que se debería de partir de un cambio de actitud del docente frente a la problemática que plantea la integración educativa, ya que los niños pertenecen a la escuela, por lo que se tiene que asumir la responsabilidad de trabajar con ellos y brindarles una oportunidad de salir adelante:

“Quitarte el clásico yo por qué los tengo que educar, por qué los tengo que atender, no soy niñera, no soy su nana, no soy esto, no soy lo otro, yo creo que es lo primero.” (E. 4, 2007, p. 2).

El cambio de actitud de acuerdo a esta maestra significaba una actitud de aceptación, una mayor tolerancia y el dedicarse a lo que a cada docente “le toca”, que para ella es atender a los alumnos con NEE.

“Lo primero es aceptar que estos niños están aquí, y que para eso estás aquí, que lo tienes que hacer, que te tienen que tocar y punto y, que tienes que atender(los)...” (E. 4, 2007, p. 2).

Tuve que modificar mi propia mentalidad

Otra de las maestras está convencida de que los alumnos deben de ser atendidos en la escuela regular ya que es necesario que convivan con otros alumnos y se incorporen primero a la escuela y después a la sociedad en general a pesar de las circunstancias que ha mencionado anteriormente:

 Tuve que modificar mi propia mentalidad, eso fue lo más difícil, cuando llegué a esta escuela de tiempo completo después de estar trabajando en escuela regular,

lo primero que dices...nadie me dijo nada de trabajar con tantos niños con problemas . (E. 4, 2007, p. 3).

La maestra, en este caso, se está refiriendo a aceptar trabajar con los alumnos con NEE (problemas) que están en la escuela y que por la cantidad de éstos en una escuela de tiempo completo se requiere en principio, que los maestros modifiquen su mentalidad para trabajar con ellos aceptándolos, situación muy distinta a la escuela regular en donde de acuerdo a su experiencia se trabaja con menos niños.

Hay problemas de conducta, de atención, de cualquier tipo. Yo creo que los menos problemáticos son los que tienen alguna discapacidad física, no hay ningún problema (en cuanto al manejo dentro del grupo), pero los otros (con problemas de conducta o con TDAH) en cuestión de su adaptación social si es un verdadero problema. Entonces es necesario que estén (dentro del salón) para que inclusive todas esos reveses de que no los aguantan, es que, no esto no otro, el niño los tiene que vivir, hasta los mismos regaños les van a hacer entender que no pueden actuar de tal o cual manera, (lo cual) es el referente con los demás. (E. 4, 2007, p. 2).

La maestra está de acuerdo en atenderlos, aunque está consciente que las diferencias en las discapacidades que presentan los alumnos, implican diferentes estrategias de atención en el trabajo diario.

“Yo estoy de acuerdo, definitivamente estoy de acuerdo (que estén en la escuela regular), es necesario porque ellos tienen que encontrar la manera de adaptarse y cuando los separas (del grupo) el problema se agrava todavía más.” (E. 4, 2007, p. 2).

Otro de los comentarios de los maestros posibilita comprender una actitud de aceptación aunque con reservas ya que ven a la integración como algo que ya está en la escuela y que no pueden evitar, es algo que tienen que hacer y que en

muchos de los casos resulta una labor avasalladora que les implica echar mano de todos los recursos con los que cuentan y todavía más con lo que no cuentan. Buscan entonces apoyarse en el colegiado a través de los conocimientos que cada uno puede aportar ya que entre el personal se cuenta con una licenciada en psicología una maestra de problemas de aprendizaje y otras especialidades como biología y matemáticas.

Las barreras para el aprendizaje que presentan los niños: “vienen de un conflicto familiar muy fuerte, hay mucha violencia”

Los maestros dicen tener una actitud más a favor de la integración pero también reconocen que las problemáticas son muchas y muy variadas lo que dificulta su intervención en el aula, es decir hay una actitud ambivalente de aceptación-rechazo ya que reconocen que es lo mejor para los alumnos pero los problemas que se presentan los frena en su intención de llevar a cabo la integración de los alumnos. Sin embargo, se aprecia que reconocen que tienen que atender a todos los niños que le llegan, ya que ésta es la población que le toca atender a la escuela. Tal es el caso de una maestra que menciona que debido a que la escuela está ubicada en una colonia con problemáticas de drogadicción, alcoholismo y violencia, los niños lo reflejan:

(La integración) es buena desde el punto de vista que se trabaja (en la escuela), no lo veo positivo actualmente porque los niños ahora son muy demandantes, vienen de un conflicto familiar muy fuerte, hay mucha violencia, por ejemplo aquí en el grupo hay mucha violencia, mamá y papá salen a trabajar, no están al cuidado de los padres. No hay límites (los niños no obedecen reglas – este es el aspecto que ella no considera positivo-), a parte de los niños que tienen problemas (derivados de discapacidades). (E. 4, 2007, p. 2)

Como puede apreciarse, la maestra está consciente de que se debe de partir de un cambio de actitud frente a la problemática, ya que los niños pertenecen a la escuela, es su responsabilidad trabajar con ellos y brindarles una oportunidad de

salir adelante a pesar de sus problemáticas. Esto pone en evidencia los distintos problemas sociales y familiares que presentan los alumnos además de los derivados de una discapacidad, para lograr los aprendizajes esperados.

Lo administrativo por encima de lo académico: “Este año lo siento muy pesado por que ha aumentado el número de niños con problemas”

En otro caso, una de las maestras entrevistadas, manifiesta actitudes de rechazo a la integración asociadas al incremento del número de alumnos²⁴ en esta escuela y por ende en los salones de clase.

Este año lo siento muy pesado por que ha aumentado el número de niños con problemas o con rezago, antes eran 3 o 4 y ahora es casi la mitad del grupo que se ha rezagado... se está ampliando el número de niños con problemas, cada vez son más de conducta, de aprendizaje, de atención, además de los niños chiquitos que no han cumplido los 6 años, llegan muy inmaduros porque no trabajaron el preescolar 3 sino solo en preescolar 1 (E.6, 2007, p.2).

En esta cita se puede comprender por qué hay una actitud de rechazo de esta maestra a la integración educativa, ya que se siente excedida por el incremento en la cantidad de alumnos. Esto tiene como consecuencia el aumento de las problemáticas que presentan los alumnos en su grupo tales como la edad de los niños por debajo de los 6 años, los problemas de conducta, los niños hiperactivos, etcétera.

²⁴ Una explicación al incremento de alumnos con n.e.e. en la escuela es debido a que los padres prefieren que sus hijos estén más tiempo al cuidado de la escuela, pero las problemáticas también van en aumento ya que sumado a esto está la disposición oficial de incorporar a primer grado a los alumnos de preescolar que cumplen los seis años en los meses de septiembre a diciembre del año en que se incorporan a la primaria.

3.1.5. La atención clínica versus la atención pedagógica en el aula: entre la tradición y la vanguardia

Un hallazgo más que se pudo apreciar en el trabajo de campo es que los maestros siguen convencidos de que se debe de abordar la problemática de los alumnos con n.e.e desde una perspectiva más clínica que pedagógica ya que de acuerdo a las experiencias previas que han tenido es la forma como han trabajado.

Así pues uno de los maestros mencionó que era importante promover la aceptación grupal (lo de vanguardia) por parte de los demás alumnos, pero que la atención debe de ser especializada es decir con un enfoque clínico (lo tradicional) por lo que han canalizado a diferentes niños a los servicios de salud que están cerca de la institución educativa. Cada vez hay más alumnos que presentan problemas para adaptarse al ambiente escolar sea por discapacidades o por otros problemas lo cual complica situación. Así pues, aunque asumen que es una tarea que deben de realizar, pero contando con el apoyo de un especialista.

“Es importante la aceptación, pero también es importante que los alumnos reciban la atención especializada que requieren (enfoque clínico) y no siempre puede ser a nivel grupal (lo de vanguardia).” (E.3, 2007, p.2).

En esta cita se pone en evidencia que para los maestros, de acuerdo a su experiencia, la atención especializada sigue siendo necesaria para poder trabajar con los alumnos ya que consideran que, apoyos de este tipo, podrían ser de utilidad para mejorar el trabajo en la escuela en cuanto a la atención de los niños.

La importancia de los antecedentes profesionales: “no todos los docentes tienen la preparación para atender a este tipo de niños”

Uno de los aspectos que de manera frecuente es mencionado por los maestros es el hecho de que ellos esperan una atención distinta a la pedagógica y que no tienen la preparación para llevarla a cabo como maestros de grupo ya que conciben la atención clínica como indispensable en el proceso de integración de

los alumnos por lo que consideran que requieren de especialidades para poder trabajar con ellos.

En la escuela donde realicé mi investigación se puede apreciar un interés constante por parte de los docentes para atender a los alumnos con diferentes capacidades. Ellos consideran que si bien, no se tienen todos los conocimientos necesarios para lograr la mejor atención de todos los niños, es la población con la que les toca trabajar y se preocupan por lograrlo.

Una dificultad que los docentes mencionan es la falta de preparación para llevar a cabo esta atención especializada, ya que mencionan que los alumnos requieren de atención médica o psiquiátrica. Al respecto la maestra de 2º.A menciona:

“...la gente tienen que tener más preparación en este sentido, no digo que no estén preparados, si están preparados, pero no en este sentido...” (E.4, 2007, p.2).

Un aspecto que también es importante es el hecho de que los docentes de esta escuela que tienen normal básica, pudieron elegir estudiar otra carrera la cual en algunos casos se trata de estudios afines como psicología o especialidades en problemas de aprendizaje, esta preparación afín les da otra perspectiva para la atención de los alumnos tal es el caso de la maestra de 1º A quien tiene antecedentes como terapeuta de problemas de aprendizaje en Centros psicopedagógicos previamente a la reorganización de los servicios de educación especial; dice que este es el mejor modelo de atención:

Pero no todos los maestros tienen la preparación para atender este tipo de niños, porque hay niños con problemas de lenguaje, de aprendizaje, emocionales, orgánicos de conducta. En un grupo se puede integrar o se puede adecuar pero no todos los maestros tienen facilidad de poderlo hacer, o tienen la disposición, o tienen el tiempo que debe de tener un niño con problemas. (E3, 2007, p.2).

También pensaban que la atención en el aula de apoyo debía de continuar para darle al niño un espacio y poder atender las diferentes problemáticas que el alumno presenta:

...se requiere sacar al niño, elaborar test, de aplicar evaluaciones para saber que tiene, jalarse a la familia, tener ese enganche que se debe de tener y entonces si trabajar en el grupo, es importante que sean aceptados en el grupo pero también requieren de un espacio de intimidad para ver que es lo que tiene el niño...(E.3, 2007, p.2).

Los maestros que tienen otra preparación profesional relacionada con áreas clínicas de atención psicológica o médica siguen enfocadas hacia un enfoque clínico, tal es el caso de las profesoras con la Licenciatura en Psicología y en Problemas de Aprendizaje, una de ellas reconoció que ella comparte la visión de una atención más clínica y que incluso sugirió al grupo colegiado que médicos psiquiatras asistieran al plantel para asesorarlos debido a la problemática tan fuerte que se presentaba en la escuela al iniciar sus funciones como escuela de Tiempo Completo ya que se concentraron muchos alumnos con un probable diagnóstico de TDAH.

...me alcancé la puntada de sugerir que los del psiquiátrico infantil (Juan N. Navarro) y los del Fray Bernardino... vinieran a darles una plática para que los maestros supieran como tratar a los niños con hiperactividad, porque déjame decirte que hace dos años era más grande el número habían más niños con hiperactividad. Era así como de muerte, no sabías ni para donde jalar, eran muchos (niños)... (E. 4, 2007, p.3).

Sin embargo se decidió dejar de lado esta estrategia debido a que los docentes empezaron a asignar el diagnóstico a cualquier niño que era un poco inquieto e inmediatamente era identificado como TDAH. Por otra parte los docentes esperaban que con el medicamento la problemática se solucionara de manera

inmediata, lo cual no sucedía por lo que se tuvo que buscar alternativas dentro del aula, más pedagógicas que clínicas.

3.1.6. Dimensión organizativa: El modelo de escuelas de tiempo completo

Algunos maestros piensan que las condiciones de las escuelas de tiempo completo como ésta, según ellos no favorecen a niños con problemáticas como el TDAH y los problemas de conducta:

Yo nunca había trabajado con niños con problemas. Pienso que trabajar con niños con dificultades no es adecuado en las condiciones en las que trabajamos en las escuelas de tiempo completo ya que hay diversas problemáticas, en mi grupo hay niños con TDAH, con problemas de conducta y con problemas de lenguaje. (E. 5. 2007, p.1).

También identifican que el horario de las escuelas de tiempo completo es una desventaja para los niños con problemas principalmente en el caso de alumnos diagnosticados con TDAH, ya que a ellos se les dificulta más el permanecer tanto tiempo en la institución educativa:

Es terrible porque aquí mínimo hay como cinco casos en cada grupo con diferentes tipos de problemáticas fuertes en los que ya tienes que intervenir de otra manera además de que la jornada es más larga. Una cosa que debería de tomar en cuenta es que a los niños que tienen hiperactividad TDAH la jornada no les favorece. Los puedes manejar muy bien de las 8 a las 12:30 definitivamente, pero después de ese horario para ellos es de mucha ansiedad ya se empiezan a poner -ya no aguanto y ya no aguanto- y empiezan a tener muchos problemas con todos los demás niños, deberían de ser para ellos un turno regular, y claro que estén adaptándose con los demás niños que estén socializando pero si considero que es mucho tiempo. (E. 4, 2007, p.3).

El tener más tiempo en las escuelas de tiempo completo no ha sido aprovechado al máximo. Si los alumnos van a permanecer más tiempo en la escuela las actividades deben de estar bien planeadas para que los alumnos se integren al trabajo sin dificultad.

El grupo colegiado como apoyo para la integración educativa

A partir de como el docente concibe la planeación para la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular, hay que comprender lo que para él significan los apoyos que recibe del grupo colegiado.

Los docentes en el aula buscan llevar a la práctica los aspectos planeados para lograra un mejor trabajo y entran en juego los aspectos anteriormente mencionados: la propuesta de competencias para la vida que se le ha impuesto, el trabajo con los proyectos de aula, su propia opinión sobre lo que debe o no ser la integración y su propia preparación profesional entre otros. En la puesta en práctica los docentes se apoyan en diferentes elementos de la escuela que se intercambian y se acuerdan en el grupo colegiado y a pesar de las dificultades y con base en los aspectos que se mencionan en lo apartados anteriores, los docentes establecen estrategias de acción. A continuación se presentan las estrategias trabajadas en algunos de los grupos observados, que tienen la intención de integrar a los alumnos con NEE:

Varios de los docentes de esta escuela se describen como muy propositivos con respecto a las posibilidades de atención de alumnos con necesidades educativas especiales, se han organizado y han plasmado en el proyecto escolar a lo largo de varios años sus inquietudes y sus ideas para lograr una mejor atención.

“Nos hemos organizado a través del Proyecto escolar. Trabajamos actividades para la comprensión lectora que están descritas en el proyecto escolar, la actividad consiste en una lectura que ellos van recortando y la vuelven a armar.” (E.3, 2007, p. 2).

En la entrevista con el Director, él comentó los esfuerzos que el colegiado ha llevado a cabo y que están planteados en los Proyectos Escolares de los últimos años para poder atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

“Se inició el trabajo en Integración Educativa a partir de año 99-2000, cuando la escuela se volvió de tiempo completo, desde una intensión ya con un proyecto escolar. Antes en 97-98 y 98-99 se trabajó con tiempo discontinuo.” (E.3, 2007, p. 2).

Al iniciar los trabajos con escuelas de tiempo completo se presentaron dos modalidades de trabajo, las escuelas de tiempo completo propiamente que trabajan con un horario de 8:00 a 16:00 hrs con servicio de comedor, y las escuelas de horario discontinuo que trabajaban de 8:00 a 12:30, los alumnos regresaban a sus casas para comer y debían volver a la escuela para trabajar talleres de 14:00 a 18:30. Debido a que en esta segunda modalidad la mayoría de los alumnos se ausentaban en el turno vespertino, es decir ya no regresaban, se optó por eliminar esta modalidad e incorporar a todas las a escuelas a tiempo completo.

En el primer proyecto se consideró (98-99) (a la integración educativa) pero fue hasta 99-2000 que ya habían actividades específicas: Primero se contemplaba de fijo en el proyecto con algunos indicadores, iba dirigido a la autoestima.

El año (escolar) antepasado (2004-2005) se conformó un grupo (de alumnos), (al cual) se (le) hizo un diagnóstico de 49 niños con rezago y se trabajó con los padres de familia todo el año. El trabajo fue dirigido con los padres y ellos trabajaban con sus hijos en casa. Se derivaron acciones y seguimientos (a los alumnos) de los propios maestros en las actividades cotidianas. (Se tuvo un)... buen resultado. Ya no se continuó porque el padre de familia ya no se hacía responsable y los maestros relegaban la responsabilidad con los integrantes de la comisión (maestros asignados a este grupo) (E.3, 2007, p.2).

Este trabajo permitió a los maestros lograr que los alumnos consolidaran aspectos de lecto-escritura y lógica matemática pero el problema fue que los demás

maestros no se involucraban con el proyecto aunque se trabajaba con padres de familia de todos los grupos por lo que el director resolvió que cada maestro debía de responsabilizarse de sus alumnos.

“Este año (2006-2007) les propuse que cada quien trabajara en su grupo. El ciclo pasado, cada quien detectó sus necesidades de sus grupos, organizó su población y adecuó el currículum, les pedí que cada uno implementara alguna situación.” (E.1, 2007, p.2).

Uno de los maestros entrevistados que formó parte del grupo que fueron comisionados en el proyecto escolar del segundo momento comentó que en general los maestros pensaron que el grupo colegiado les apoyaba en algunos aspectos importantes, se podían intercambiar ideas y se colabora entre ellos pero en muchos casos sentían que no era suficiente. También mencionó que se buscaban alternativas de trabajos variados para apoyar el trabajo en el grupo y que varios docentes se habían apropiado de las estrategias y había enriquecido su trabajo, mediante la socialización del niño y entre ellos se transmitieron aspectos teóricos. El mismo maestro mencionó que en el momento actual:

Tenemos planteado en nuestro trayecto formativo ver el desarrollo del niño de acuerdo a Piaget y después vamos a ver la propuesta metodológica del español. El director nos apoya en caso de que ya no podamos pero generalmente yo no acudo a menos que yo agote todas las posibilidades. Tomemos cursos que solicitamos hace dos años sobre todo para la planeación y la integración. Tuvimos un taller de aprendizaje acelerado y ahí aprendimos a manejar los perfiles. (E.7, 2007, p. 3).

3.2. ¿Qué es lo que hace el docente en el aula? Estrategias diferenciadas para propiciar el aprendizaje de niños con Necesidades Educativas derivadas de Discapacidad Intelectual y de la hiperactividad.

En este apartado se muestran las diferentes estrategias que el docente utiliza en su trabajo cotidiano para lograr la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, estas estrategias han surgido de la necesidad del maestro así como de su propia creatividad para brindar una mejor atención a sus alumnos.

3.2.1 Cómo manifiesta el docente que se lleva a cabo la evaluación psicopedagógica y la canalización de los alumnos a otras instancias

La evaluación psicopedagógica que debiera realizarse en colaboración entre el colectivo docente y la USAER, se realiza unilateralmente, por un lado los docentes evalúan aspectos que ellos han seleccionado desde el punto de vista pedagógico y por otro la USAER valora otros aspectos pero no hay una puesta en común sobre los resultados obtenidos. Las docentes de USAER solicitan a los docentes el resultado del diagnóstico que llevaron a cabo al inicio del ciclo escolar pero no hay una entrega de los resultados obtenidos en la USAER.

Yo los he canalizado a todos

Una de las preocupaciones principales que los docentes mencionan es que los niños sean canalizados a instancias específicas como servicios neurológicos o psiquiátricos para que les receten un tratamiento farmacológico ya que se piensa que de esta manera estarán con menos problemas en el salón de clases, pero no todos los alumnos canalizados son llevados por sus padres a estos servicios por lo que hay varios niños en la escuela con probables diagnósticos de hiperactividad o discapacidad intelectual que no son corroborados. Sin embargo el docente de grupo se comporta con ellos como si ya estuvieran siendo atendidos. Como es el

caso del grupo de 1º. A en el que la maestra ha retomado esta responsabilidad tratando de dar una mejor atención a sus alumnos.

Dentro del salón de clases los maestros han identificado a los alumnos que presentan alguna NEE y los problemas que más se presentan son derivados de hiperactividad o de discapacidad intelectual. La atención es variada de un grupo a otro ya que cada maestro ha elegido sus propias alternativas para atender a sus alumnos.

“... él es el que se ha atrasado más, tiene problemas de lenguaje, por lo mismo casi no habla ni se le entiende lo que dice.” (O.2, 2007, p.4).

Los maestros de la escuela realizan una detección inicial de las problemáticas y aplican algunas evaluaciones para corroborar estos posibles diagnósticos. Por ejemplo en el caso del grupo de 2º. B hay un caso de probable Discapacidad Intelectual que se ha detectado y con quien la maestra tiene más dificultades para atenderlo:

“Tengo dos niños con TDH y tres de lenguaje, también hay un niño con discapacidad intelectual y otro de lento aprendizaje” (O.3, 2007, p.1).

La maestra de 1º. A junto con los demás maestros de primer grado aplican evaluaciones pedagógicas y determinan las necesidades educativas de los alumnos de acuerdo a sus criterios y de su forma de trabajar.

“Hicimos un examen para ver como estaban, entonces tengo dos posibilidades o me voy con el programa de la SEP o me detengo...” (E.3, 2007, p1).

Con respecto a la evaluación psicopedagógica, ellos mismos establecen como evaluar a cada alumno de acuerdo con sus propias posibilidades y recursos, entrevistan a la madre, aplican exámenes y determina como abordarlo.

Para los docentes, es importante conocer a sus alumnos, han recolectado información detallada sobre los comportamientos de cada uno y de porqué se comportan así, en ocasiones tienen la información proveniente de algún servicio médico cercano o de servicios de psiquiatría y en otras sólo hacen referencias a lo que los mismos padres les han referido sobre la historia médica del alumno.

El maestro de 6º grado se ha preocupado por recabar información sobre el desarrollo del niño, de sus antecedentes médicos y de los diagnósticos que se le han dado, además de las evaluaciones pedagógicas que él le ha aplicado para determinar la problemática de sus alumnos con NEE.

“Tuve que recabar información y preguntarle a la madre por ejemplo, J, ha recibido atención desde que nació, tuvo un Apgar de 6 y ha tenido muchas problemáticas se le han realizado diferentes exámenes y se ha identificado un rezago significativo en su desarrollo.” (E.7, 2007, p.3).

A partir de la información que recaba el maestro de 6º.B, puede establecer que puede y que no puede hacer cada alumno para lograr trabajar en el salón de clases.

“Pone atención y está sentado y oralmente capta las cosas pero a la hora de escribir y leer no comprende, puede copiar perfectamente, pero cuando tiene que recuperar lo que entiende no puede..., se pierde igual con las multiplicaciones, es aceptado y los demás lo sobreprotegen, lo ayudan e incluso con el lenguaje le dicen ya te entendí...” (E.7, 2007, p.4).

La maestra de 1ºA y el maestro de 6ºB comentan que ellos han hecho las evaluaciones y no la USAER y que las canalizaciones las manejan ellos directamente:

“Con USAER no tengo apoyo, si los buscas no vienen. El diagnóstico lo hicimos nosotros pero ellas no se han sentido en ver a cada niño, solo tienen juntas y juntas. La verdad en otra escuela que yo he estado en otra cosa con la USAER, si

apoyaban. Yo les he exigido la ayuda de USAER y si no veo ayuda de ellos, yo los canalizo por ejemplo con el déficit de atención y autismo.” (E.7, 2007, p.3).

3.2.2. Actividades que se llevan a cabo en el aula de manera generalizada realizando las adecuaciones para los niños con n.e.e.

El principio de normalización es uno de los parámetros:

“Tienen algunas lagunitas que no lograron pescar bien pero ya le están agarrando la onda y espero sacarlos a todos adelante”

Los maestros entrevistados demuestran interés constante por los alumnos NEE, se preocupan por ayudarlos a que logren realizar las mismas actividades que los demás alumnos, ajustándolas a sus posibilidades y tratan de integrarlos al grupo bajando el grado de dificultad de las actividades que realiza el resto del grupo, apoyándolos directamente:

A partir de su trabajo el docente de grados inferiores se espera poder tener éxito en la integración de los alumnos en la escuela al tratar de concretar principalmente la lecto-escritura, como es el caso de la maestra de 1º.A que espera seguir con sus alumnos en el siguiente grado.

En el caso de la maestra de 1º A ya tiene una planeación sobre lo que debe de trabajar y los propósitos que pretende lograr con los alumnos, mismos que ella ha determinado en lo individual, sin el apoyo de la USAER o del colectivo docente. Así pues describe las siguientes acciones que ha trabajado en su grupo:

...vamos a ver otras cosas y empecé a trabajar con la lecto-escritura, con sílabas, con dibujos, imágenes que recorten, hay que desarrollar la parte verbal. Yo estoy trabajando con ellos la lecto-escritura. Trabajo con ellos martes y jueves, estoy trabajando lecto-escritura principalmente que es lo que están fallando y poco a poco ahí van, es que le falta más es JD pero espero llevármelo también a segundo. (E.3, 2007, p.2)

La maestra de 1º C, ha incorporado a su trabajo estrategias como el tutorío, que de hecho está sugerido en la propuesta de trabajo por competencias y dosifica el trabajo que los alumnos deben de hacer de acuerdo a sus posibilidades.

Tengo dos niños con problemáticas, trato de incorporarlos en algún equipo o le asigno un tutor, pero rara vez trabaja o hace algo, generalmente se lo lleva a la casa. Ponerle lo mínimo, poquito pero que lo haga, le digo haz la mitad, pero sí sabe, si te sientas con él. (E.6, 2007, p2).

La maestra de 1º C, también trata de dosificar las actividades dándoles ejercicios más simples o menos largos que al resto del grupo, además de trabajar con una metodología para la adquisición de la lecto escritura de tipo fonético que se basa en las sílabas como complemento a las actividades planteadas en la Propuesta para la adquisición de la lengua escrita, vigente en este momento en las escuelas mexicanas.

Yo estoy trabajando palabras cortas, palabras largas, que escriban 10 palabras de nombres de ropa además de las palabras que estamos trabajando del proyecto escolar. Se trabaja la propuesta pero también trabajo por letras por estos niños, para los que ya están más avanzados estamos trabajando el complemento didáctico porque varios ya leen, les dejo tarea a los más atrasados les envié tarea. Es como tener dos grupos uno con niños más avanzados y la otra mitad con niños atrasados. (E.6, 2007, p2).

El maestro de 6º B, ha establecido lo que el alumno puede hacer de las actividades que todos los demás hacen y busca que se ejercite en estas para mejorar su desempeño aunque reconoce que el alumno no ha avanzado como él esperaba.

...le he dejado que lea todos los días 5 párrafos, y dictado de 5 palabras. Le cuesta trabajo el dibujo, no maneja bien los objetos de medición, lo coloco con

niños tutores, tiene mucha dificultad para comunicarse y el avance es muy mínimo. (E.7, 2007, p.3)

Por ejemplo uno de los maestro en cuyo grupo hay un alumno con NEE derivadas de discapacidad intelectual está atento a las actividades que realiza el alumno, se sienta a trabajar con él, corrige sus trazos y en ocasiones traza por él, le pide actividades más sencillas para que las pueda realizar, le explica de manera más detallada y espera que pueda lograr concluir las actividades. Sienta a otros alumnos a trabajar con él y en ocasiones le resuelven los problemas o le copian palabras, omite actividades que considera demasiado complejas para el alumno, en otras ocasiones las sustituye o las simplifica.

M: A ver J. contamos, traza la línea y contamos. (Se acerca a J. y lo ayuda trazando la línea, J. asiente con la cabeza) no te oigo, sigue contando (el maestro continua trazando las líneas mientras J. cuenta los cuadros) ahora trazamos hasta acá, fíjate como coloco la regla para que yo no me tape, ¿Sí? Tú sigue. (Le da la regla y lo deja continuar). (O. 7, 2007, p.2)

El trabajo con los alumnos n.e.e. no siempre se realiza al margen de las actividades de los demás alumnos. En algunos grupos los alumnos regulares trabajan con ellos de manera conjunta, en equipo llevando a cabo actividades grupales y apoyando el desempeño de los alumnos con NEE.

Establecer estrategias especiales es la otra alternativa: “seleccionar estrategias y aplicarlas o buscar estrategias en las que todos se vean beneficiados”

Una de las maestras que tiene formación como psicóloga y por interés personal ha buscado incorporar estrategias novedosas que puedan de alguna manera resolver algunas problemáticas como la falta de atención en los alumnos con TDHA, se ha dedicado a indagar sobre otras posibilidades.

...usamos las mamparas o para cuando se tiene que hacer un trabajo en el que tienen que estar pensando que es lo que se va a escribir...y otro de un a hoja de un cuadrito que les sirve para focalizar la atención y les llama mucho la atención y otro... el de unos dibujitos que se van haciendo grande y van iluminando hasta llegar al centro y están divertidos para ellos, pero les digo exactamente para que es, es para que tu cerebro aprenda a focalizar tu atención yo creo que siempre hay que decirles para que es cada cosa para que el encuentren sentido y vean como van avanzando. (E.4, 2007, p.3).

La maestra de 2º A menciona que la inquietud más fuerte en esta escuela son los niños con THDA ya que se han identificado muchos casos y que entonces el docente piensa que va a ser algo especial y es importante que las estrategias puedan ser aprendidas y aplicadas por los docentes y no por especialistas. Por otra parte busca que las estrategias aplicadas beneficien a todo el grupo y no sólo a unos cuantos.

...no es fácil que el docente se involucre en el tema, por ejemplo en esta escuela se ha centrado mucho en TDH ó TDA. Con algunos compañeros que están interesados mencionábamos que en estos casos hay una interrupción de la atención y entonces hay que usar frases cortas y precisas y este es el tipo de estrategias que necesitamos y que se manejan por algunos maestros... se deben de aplicar y no quedarse con que es sólo seleccionar...hay que buscar estrategias en las que todos se vean beneficiados y algunos compañeros dicen que entonces voy a hacer cosas especiales. Luego se deben dar estrategias que el docente pueda aplicar. (E.4, 2007, p.1).

Por ejemplo en el grupo de 1º.C en el que hay alumnos que todavía no leen, la maestra tiene que recurrir a otras estrategias tales como que fijen su atención más en los dibujos y visualicen los letreros para que los identifiquen aunque no descifren las palabras, todavía.

M: (Escribe la fecha en el pizarrón) Pongan la fecha en el libro. Abrimos el libro recortable y el de la casita, vamos a recortar los dibujos que corresponden a la historia de María. (Recorre los equipos y se acerca al equipo 2) ¿Qué van a recortar)

A16: Este (le enseña la página con los dibujos)

M: Bien, van a recortar sólo los dibujos que pertenecen a la lectura, fíjense bien (se dirige a todo el grupo) porque luego pierden la hoja.

M: Van a recortar los dibujos, ¿ya? bueno ahora los van a ordenar de acuerdo a qué pasó primero y qué pasó después. ¿Qué le pasó a María, en qué empezó la lectura?

Als: María se enfermó.

M: Si entonces buscamos el dibujo que corresponde a ver ¿cuál es?

Als: (algunos alumnos le enseñan el dibujito) este. (O.10, 2007, p.1).

3.2.3. Acciones para establecer límites a niños con n.e.e. dentro del salón de clases.

Los alumnos con NEE observados generalmente presentan demandas constantes hacia la atención del maestro y estas demandas se manifiestan a través de diferentes conductas como son: golpean a otros alumnos, se hacen popó en el salón, levantan la mano constantemente, gritan, se levantan de sus lugares y se acercan al maestro e incluso demandan su cercanía de manera brusca, pudiendo llegar a abrazarse a su maestro.

En algunos de los casos observados el docente evade las demandas personales de los alumnos, se mantiene al margen de ellas, busca contenerlas a través de las actividades académicas, pero sin involucrarse de manera emocional:

Se coloca en el fondo y vigila que trabajen. Se dirige a dos alumnos que se pelean por un lápiz y les dice:- ponte a trabajar. Una de las niñas le contesta: es ella me quiere quitar de aquí. La maestra le dice –siéntate, si no saben convivir ¿prefieren sentarse en el suelo? Voltea a ver a otros niños. Pasa por los lugares y verifica lo que cada uno hace y después vuelve al fondo del salón (O2, 2007, p.2).

Los maestros también escogen estrategias que involucren a los demás compañeros que les toca fungir como jefes de equipo o como tutores, en ocasiones se busca la contención grupal aunque a veces los alumnos no pueden lograr que los demás compañeros trabajen como se espera ya que no tienen autoridad con los demás niños.

A18: (Se levanta y le lleva a revisar su trabajo) ya terminé.

M: No te voy a revisar a ti sola, debe de venir todo tu equipo.

A18: Pero no quieren.

M: Tú debes de hacer que trabajen, diles que trabajen y si no terminan todos no pueden pasar y no les voy a calificar.

A18: (Toma su cuaderno y regresa a su lugar, se sienta y se queda observando a sus compañeros) Dice la maestra que terminen, ya. (Dice con voz firme a sus compañeros quienes no parecen escucharla). (O10, 2007, p.3).

A veces, en los casos de alumnos que son agresivos de manera constante, al tratar de contener sus agresiones hacia los demás, se propicia que se les aíse del grupo, se observan que son alumnos solitarios que nadie quiere tener cerca ya que es fácil que caigan en conductas poco aceptables.

En otros casos se observó que los maestros están al pendiente de las acciones de los niños con NEE, los observan de manera cercana. Les ponen límites de manera constante y establecen estrategias para fortalecer la atención y concentración. Varios maestros de la escuela comparten estrategias para fomentar el control grupal y la participación de los alumnos como son el seguimiento de entrega de trabajos a través de la lista del grupo o a través de la aplicación de castigos como dar vueltas al patio, dejarlos más tiempo en el salón durante el recreo y generar que los demás alumnos los presionen exhibiendo su conducta.

A17 esfuérzate y pon atención, te pido que te concentres.

M: Saquen su cuaderno y escriban la fecha, (espera que los alumnos vayan escribiendo la fecha)

A17: (Continua jugando y distrayendo a sus compañeros)

M: A17, sal y date una vuelta al patio (A17 sale del salón).

M: Copien en su hoja. (revisa lo que cada niño va avanzando y sigue recorriendo el salón. Llega al lugar de A17)

M:A 17 si no acabas no sales al recreo

A17: (toma su lápiz y empieza a trabajar, por un momento, pero cuando el maestro se voltea, vuelve a jugar distrayendo a los alumnos que están cerca de ella)

M: (Voltea a ver a A17 y dice dirigiéndose a todo el grupo) Ya me cansé de decirle a A17 que se siente, si no obedecen no van a salir, voy a darles otra oportunidad para que salgan al recreo, A ver A17 siéntate en este lugar.(la cambia de lugar) (O.2, 2007, p.6).

Dentro del salón de clases hay una serie de reglas y normas que los alumnos ya han aprendido como son el orden de actividades ya establecidas sean juegos con canicas, dibujo libre, dibujo en el pizarrón o juegos de mesa que funcionan como recompensas ante un buen comportamiento o los permisos para ir al baño, que en algunos salones se maneja con letreros o señalamientos para que el maestro sepa cuantos alumnos salen.

En la mayoría de los salones el reglamento del grupo está pegado al frente del salón, en él se señalan situaciones de respeto hacia los demás compañeros y hacia el maestro, así como reglas para regular la participación de los alumnos en la clase como levanta la mano antes de hablar y no interrumpir a sus compañeros cuando estén participando entre otros señalamientos.

Ya en el desarrollo de la clase el docente utiliza una serie de estrategias para conducir a los alumnos hacia un comportamiento más adecuado como son:

- Ejercicios de coordinación motriz para concentrar la atención de los alumnos en un momento dado de la clase. Por ejemplo en el grupo de 1º. A la maestra aprovecha estas estrategias para concentrar la atención de los alumnos.

M: A ver todos... (Ella misma hace los movimientos que va mencionando) Manos arriba, abajo, mano derecha a la nariz, mano izquierda a la cabeza.

As: (Poco a poco van empezando a hacer los ejercicios hasta que la mayoría lo hace, algunos se ven entre sí y empiezan a hacerlo también mirando a sus compañeros que ya empezaron)

M: Bueno, (suspendiendo los ejercicios) ahora vamos a sentarnos. (O.1, 2007, p.8).

- Comentarios constantes como “el que esté callado va a leer” o “sólo los que estén más calladitos van a salir al recreo”, “si no terminan se quedan sin recreo”. Como se pueda observar en la siguiente cita:

M: Ahora ustedes van a leer. ¿Quién empieza?

Als: (Varios alumnos gritan la mismo tiempo): Yo, yo (levantan la mano).

M: No hace falta gritar, levanten la mano solamente. A ver A7 empieza a leer.

A7: Las vacaciones de Juan...

M: Los demás sigan la lectura en sus libros.

(Deja que A7 lea varios renglones y pide a otro niño que continúe) A ver A12 sigue la lectura... (O.8, 2007, p.5).

- También suelen contar del uno al diez para que entreguen sus trabajos terminados o para que se sienten en su lugar.

Continúan trabajando con su rompecabezas. La maestra recorre el salón.

M: 1, 2 y empieza a contar.

As: No, no.

M: Hablan muy fuerte y no trabajan voy a contar más rápido. Recorten las piezas y acomódenlas en la parte central, no las peguen, acomódenlo primero.

Recorre cada mesa y ve que hayan terminado. (O.3, 2007, p.4)

- Utilizan afirmaciones directas hacia determinados alumnos como “concéntrate”, “esfuérzate” “mírame”.

M: deben de colorear con cuidado en una sola dirección, principalmente cuando usan el negro.(se a A11 y ve su trabajo).

A11, debes de tomarte tu tiempo para iluminar con distintos colores y no con uno nada más, -resiste- (le dice enfática). (O.3, 2007, p.4).

Ante estas indicaciones los alumnos reaccionan de manera inmediata, se sientan, entregan su cuaderno o guardan silencio sin mayor cuestionamiento. Cuando alguno de los alumnos no obedece a lo que el maestro le pide, entonces se le llama la atención, para esto puede ser que se le exija en ese momento su cuaderno aunque no haya terminado, que se le pida que salga y dé una vuelta al patio y regrese, o que se le regañe de manera directa por no responder de manera adecuada cuando el maestro da una indicación.

Como puede apreciarse a lo largo de este capítulo, el docente se basa en una serie de situaciones para llevar a cabo la toma de decisiones en el aula, por un lado considera las diferentes circunstancias en las que se desenvuelve el niño, es decir el ámbito social y familiar y por otra parte sus características individuales que como se pudo apreciar en general las necesidades educativas especiales están derivadas de acuerdo a los docentes de esta escuela del TDAH o de la discapacidad intelectual. Otros elementos que debe considerar son el programa de estudios, la propuesta curricular basada en competencias que se ha impuesto en las escuelas de tiempo completo así como el Proyecto Escolar que la escuela ha construido. En un segundo momento se presenta lo que el docente hace en el aula ya que considera estrategias específicas para los alumnos con TDAH,

adecuaciones a las actividades que se llevan a cabo por todo el grupo para que las puedan concretar los alumnos con n.e.e. derivadas de discapacidad intelectual y finalmente estrategias para facilitar el control de grupo de los alumnos con NEE. En el siguiente capítulo se presentarán las conclusiones al respecto del trabajo realizado en la escuela Susana Ortiz Silva.

Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas como resultado del trabajo de campo que realicé en la escuela Susana Ortiz Silva, durante el ciclo escolar 2006-2007. En las conclusiones plasmo los resultados de las observaciones y entrevistas así como el análisis de las mismas a partir de los elementos que revisé en los primeros capítulos como son: las características de las escuelas de tiempo completo y como apoyan al cumplimiento las finalidades de la integración educativa así como identificar el impacto en el proyecto escolar de la escuela. Pude apreciar también la importancia del plan de clase en el desarrollo del trabajo en el aula con el apoyo del trabajo de la propuesta de trabajo por competencias así como los proyectos escolares que incluía esta propuesta. Finalmente hago un cuestionamiento sobre la situación de la integración frente a la discapacidad y la aplicación de un enfoque clínico o pedagógico en la práctica docente.

Características de la escuela de tiempo completo Susana Ortiz Silva

La integración educativa se constituyó en un reto cada vez más complejo, a partir de 1994 en la que se llevó a cabo la reorganización de los servicios de educación especial. La escuela Susana Ortiz Silva es una escuela de tiempo completo²⁵ y debido a que la primera problemática que enfrentó la escuela al iniciar sus labores como tal, fue que la población de alumnos se vio incrementada y en consecuencia también aumentaron los casos de alumnos con NEE, tuvo que buscar dar respuesta a ambas situaciones. Cabe mencionarse que la escuela, hasta el momento del estudio, trabajaba con el modelo de integración educativa aunque la Dirección de Educación Especial empezaba a implantar desde 2005 el modelo de

²⁵ Las escuelas de tiempo completo iniciaron funciones en el año de 1998. En un principio se dieron dos modalidades: escuelas de horario continuo que trabajarían de las 8:00 a las 16:00 hrs de manera ininterrumpida con servicio de comedor para los alumnos; y escuelas de horario discontinuo en el que los alumnos saldrían a las 12:30 para ingerir sus alimentos en sus casas y deberían de regresar a las 14:00 para continuar con los talleres hasta las 18:00. Las escuelas de tiempo Completo estaban dirigidas principalmente a madres trabajadoras que requerían que sus hijos fueran atendidos en un horario más amplio ya que permanecían solos en las tardes. Con el tiempo y debido a los problemas de operación las escuelas de horario discontinuo, esta modalidad fue desapareciendo de manera que todas las escuelas funcionan en la exclusivamente con la modalidad de Horario Continuo.

inclusión el cual se concretó en el 2009²⁶, razón por la cual había una discrepancia entre la detección de los alumnos por la USAER y las necesidades que los maestros identificaban ya que, de acuerdo a los maestros de apoyo, ya casi no habían alumnos que presentaran necesidades educativas especiales sino barreras para el aprendizaje que debían de ser analizadas de acuerdo al contexto en los que cada alumno se desenvuelve. Así pues en el momento del estudio había 625 alumnos inscritos de los cuales el 20 % presentaban alguna problemática considerada por la escuela como necesidad educativa especial.

La escuela ha debido aceptar a todos los alumnos que solicitaban inscripción y trataron de enfrentar la problemática de cada uno desde el enfoque de la integración educativa, buscando apoyar a los alumnos que presentaban necesidades educativas.

Uno de los aspectos que evitaba el logro de la intención de integrar a los alumnos era que dentro de la zona de influencia de la escuela, en el momento de la realización de este trabajo, existía un alto índice de drogadicción y de alcoholismo, e incluso algunos padres de familia sufrían de esta problemática lo cual afectaba el desempeño de sus hijos en la escuela ya que aunque los maestros promovían la aceptación de todos, los padres de familia desde fuera de la escuela propiciaban la marginación y la discriminación al exigir a sus hijos que no se “juntaran” con tales o cuales niños debido a que sus padres eran drogadictos o alcohólicos. Los docentes mencionaban que se ellos se esforzaban por que todos fueran aceptados pero en ocasiones era muy complicado.

En la población de alumnos que asistía a esta escuela, una de las problemáticas más importantes que presentaban eran las dificultades de conducta, es decir,

²⁶ A partir de la reorientación de los servicios de educación especial en 1994, la atención se había dirigido hacia niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad. Sin embargo la demanda hacia otros niveles educativos y la diversificación de la población ha implicado una revisión de la cobertura, el impacto y la redefinición de su quehacer dado que “es importante mencionar que desde un análisis contextual de la USAER y su interacción con la comunidad, aún subyace una forma de entender, atender actualidad y actuar frente a la diversidad de manera excluyente... por tanto la USAER requiere reforzar y desarrollar estrategias que permitan la transformación de los espacios escolares en ambientes inclusivos”(SEP, 2009)

había un número importante de niños que presentaban un alto nivel de actividad y /o ansiedad así como actitudes de rechazo a la autoridad, violencia hacia los demás manifestada por golpes, insultos o diversas agresiones físicas e incluso en algunos casos de tipo sexual. Los maestros de la escuela identificaron a estos niños como alumnos con TDHA y basándose en asesorías que recibieron sobre el tema y en algunos casos por diagnósticos realizados por instituciones de salud, trabajaban con esta premisa. Cabe mencionarse que, si bien en muchos casos los alumnos con TDHA manifiestan problemas de conducta o son identificados en esta manera no todos los problemas de conducta son efectivamente derivados de trastorno por déficit de atención. De acuerdo con Velasco (1984), el trastorno por déficit de atención es un trastorno neurológico que se caracteriza porque las capacidades de atención no concuerdan con la etapa de desarrollo. Se identifica de acuerdo a tres características básicas: pobre capacidad de atención y concentración, impulsividad e hiperactividad constante. Cada uno de estos rasgos puede ser el que predomine y los demás no ser tan evidentes. Los docentes de la escuela identifican como rasgo distintivo la actividad constante sin tener un referente médico real.

Otro supuesto era que estos problemas de conducta se derivan de la condición socioeconómica ya que la mayoría de los padres de familia de la escuela vivían de manera precaria y ambos padres, en el caso de que los hubiera, debían de trabajar. También estaban los casos en los que el único sostén era la madre quien tenía que trabajar y dejar encargados a sus hijos con vecinos o con la familia, sin embargo no se puede afirmar que esta fuera la causa de los problemas de conducta en la escuela ya que se presenta también en casos en que la madre permanecía en el hogar. De acuerdo a Pérez y Yuste (2008), las principales causas de violencia en las escuelas no tiene tanto que ver con que los padres trabajen o que los niños queden al cuidado de otras personas sino más bien a la falta de valores, la falta de atención y preocupación de los padres por la educación de los hijos o el que los hijos observen episodios de violencia entre sus

padres. Estos aspectos son evidentes en la preocupación de los diferentes docentes ya que en varias ocasiones afirmaron que los alumnos estaban descuidados que los padres de familia y que éstos ni siquiera habían accedido a llevar a sus hijos a un centro de salud, no asistían a la escuela cuando se les solicitaba y en la mayoría de los casos su apariencia era descuidada y con poco higiene.

Otras necesidades educativas especiales que los maestros reconocieron son aquellas que ellos consideraban como derivadas de la Discapacidad Intelectual ya que se trataba de niños con rezago escolar y que presentaban dificultades para la adquisición de la lecto-escritura y/o el cálculo matemático. Estos niños fueron diagnosticados como alumnos con deficiencia intelectual leve lo cual no coincide con las definiciones actuales de la retardación mental, refiriéndose a limitaciones substanciales en el funcionamiento. De acuerdo con Verdugo (2003) se caracteriza por el funcionamiento intelectual significativamente bajo de la norma y que coexiste con limitaciones relacionadas en dos o más de las siguientes áreas de capacidades de adaptación aplicables: comunicación, cuidado personal, vida de hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, auto dirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, uso de tiempo libre y trabajo. La retardación mental se manifiesta antes de los 18 años.

El proyecto escolar y la integración educativa

Para la escuela Susana Ortiz Silva, el Proyecto Escolar se constituyó como un elemento que le permitió plasmar una direccionalidad definida y que le dio sentido además de ordenar con coherencia las sucesivas acciones que se plantearon, como lo menciona Gairin (1996), quien dice que parte de las políticas educativas se ha buscado conformar a los centros educativos como instituciones autónomas que planteen sus propios objetivos y diseñen sus estrategias particulares para lograrlo, esto es en el marco de integrar un centro educativo autónomo. De esta manera se requirió de un instrumento en el que se plasmara lo que el centro

educativo pretendía lograr y delimitara lo que la institución quería ser o que pretendía conseguir. Así pues en el Proyecto escolar se plasmó la misión y la visión de la escuela. En el caso de la escuela Susana Ortiz Silva la misión de la escuela en el ciclo escolar 2006-2007 ²⁷ fue planteada dando énfasis a la recuperación de los principios de la política educativa de equidad y calidad, así como la apropiación de un modelo de trabajo por competencias para la vida propuesto por la CSEP. Es importante remarcar que la escuela se concibió como una comunidad incluyente y espera lograr una educación integral con los alumnos. La institución se ha esforzado por lograrlo aunque, ha ido trabajando con base en ensayo y error.

Derivada de esta misión planteada por el grupo colegiado se concibió su Visión para ser alcanzada durante el año escolar 2006-2007²⁸ en la que a futuro la escuela esperaba desarrollar la autogestión, ya que la consideraba como medio de lograr sus metas. La visión estaba más centrada en lo que el colegiado espera llegar a ser, pero vislumbraba un poco lo que esperaba lograr en los niños. Estos dos aspectos misión y visión fueron el inicio para la construcción del proyecto escolar que no se limita a los aspectos curriculares sino que abarca todos los ámbitos del centro. En el proyecto escolar de la escuela que visité, estaban plasmadas las intenciones de la escuela para llevar a cabo la integración educativa a través de las diferentes partes que constituyen el proyecto escolar, desde la misión hasta los propósitos y las estrategias que los maestros eligieron

²⁷ La misión del Proyecto escolar 2006-2007 fue enunciada de la siguiente manera: "Somos un colegiado preocupado por conformarnos como una comunidad educativa incluyente que promueve con equidad y calidad el desarrollo de competencias para favorecer facultades de adquisición de la lecto-escritura, así como la aplicación de las matemáticas a la realidad, capacidades de observación, análisis y reflexión críticas, fomentando actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas, fortaleciendo el aprecio por la historia y la creación artística en niños y niñas, para lograr el desarrollo integral física e intelectualmente; en un ambiente de confianza, honestidad y respeto". (Proyecto Escolar)

²⁸ La visión de la escuela para el ciclo escolar 2006-2007 fue "Llegar a forjar una comunidad autogestiva en la que los docentes, en actualización y crecimiento constante, y padres de familia se preocupen y participen continua y permanentemente en acrecentar y fomentar en los niños, el conjunto de competencias, habilidades, actitudes, valores y estrategias, como base para el desarrollo de sus futuros procesos para seguir aprendiendo, y así, buscar y enfrentar retos cotidianos, mejorando su calidad de vida". (Proyecto Escolar)

para llevar a cabo en el salón de clases, así como otras estrategias de apoyo al proceso de enseñanza que se llevaban a cabo fuera del aula.

Estas acciones planeadas, como ya se mencionó deben de plasmarse en el Proyecto Escolar para que se articulen adecuadamente y la escuela funcione lo mejor posible, para ello es importante que sea un documento en el que se consideren los criterios compartidos que enlacen los esfuerzos individuales de los maestros, evitando la improvisación, unificando criterios, coordinando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, racionalizando el tiempo y las capacidades de maestros y alumnos, y llevando a cabo el seguimiento y evaluación de las acciones planteadas.

Antúñez,(1998) menciona también que el proyecto escolar sintetiza una propuesta de actuación en un centro escolar, explicitando su identidad y principios, sus objetivos y su estructura organizativa y constituye el marco de referencia para llevar a cabo el currículum establecido para el centro educativo que en el caso de nuestro país está determinado por el Estado, como se pudo observar en la escuela Susana Ortiz Silva, en esta escuela se llevaba a cabo la aplicación de la propuesta de competencias para la vida impuesto por la CSEP y que la escuela decidió aplicar apegándose a lo establecido por la institución.

El proyecto escolar les permitió tomar decisiones con respecto al currículum que aunque impuesto por el estado, la escuela hizo las adecuaciones que consideró pertinentes sin perder de vista los objetivos de cada grado. En el caso de la Esc. Susana Ortiz Silva, aunque el proyecto escolar estaba orientado hacia las asignaturas de matemáticas y español y más específicamente hacia la adquisición y el fortalecimiento de la lecto-escritura de todos los niños de la escuela, la preocupación por los niños con necesidades educativas especiales estuvo presente desde que la escuela se volvió de tiempo completo.

Como ya mencioné, es evidente que el proyecto escolar es el eje vertebral de la escuela y en él deben de plasmarse la integración de los alumnos con capacidades diferentes ya que debe de impactar en todos los elementos del proyecto escolar (Antúnez 1998) y no cerrarse al trabajo de sólo una asignatura. Tal es el caso de esta escuela que a partir del trabajo general que se ha señalado en el proyecto, también se dio a la tarea de establecer estrategias para trabajar de manera integral con los alumnos con necesidades educativas especiales y ser verdaderamente una comunidad integradora. Por otra parte los esfuerzos de la integración no pueden ser acciones aisladas sino que deben de estar adecuadamente articulados al día a día de la escuela. El niño integrado no pertenece sólo a su maestro de grupo sino que es parte de la escuela como todos los demás niños, por lo que las estrategias para atenderlo deben de partir de toda la comunidad escolar; por esta razón es indispensable que se consideren, desde la elaboración del proyecto escolar, a su población con capacidades diferentes.

De esta manera la escuela Susana Ortiz, a partir de que se constituyó como escuela de tiempo completo en el ciclo escolar 97-98, existió la preocupación por dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno. En el primer proyecto que se elaboró en el ciclo escolar 98-99 se consideró la necesidad de trabajar bajo el marco de la integración educativa pero fue hasta 99-2000 que ya habían actividades específicas a través de algunos indicadores que implicaban adecuaciones que los docentes aplicarían. Posteriormente el proyecto escolar se orientó hacia el trabajo de la autoestima con todos los alumnos.

El ciclo 2004-2005 se consideró que se requería un mayor esfuerzo para trabajar con los alumnos que eran catalogados con rezago escolar por diferentes circunstancias por lo que se propuso trabajar con los padres de familia para que éstos pudieran apoyar a sus hijos en casa. Se conformó un grupo de 49 niños con rezago, se aplicó un diagnóstico y se orientó a los padres de familia todo el año. Se derivaron acciones y seguimientos a los alumnos y los propios maestros en las

actividades cotidianas. Aunque se tuvo un buen resultado con esta estrategia, ya no se continuó porque el padre de familia no se hacía responsable y los maestros relegaban la responsabilidad con los integrantes de la comisión (maestros asignados a este grupo). Otra estrategia que se consideró este año, fue que un Psiquiatra asistiera a la escuela, llevara a cabo los diagnósticos de los alumnos con TDHA y diera pláticas informativas sobre el manejo de estos niños en el grupo. Desafortunadamente una consecuencia de esta estrategia fue los maestros abusaron del diagnóstico y empezaron a considerar que cada alumno inquieto era TDHA.

En las escuelas de tiempo completo, el tener más tiempo para el trabajo en el aula, es considerado por diferentes autores como una ventaja para la integración de los alumnos, sin embargo para los maestros es un punto de discrepancia ya que ellos aprecian algunas desventajas con algunos niños con necesidades educativas especiales así como ventajas. Aún así, esta escuela se considera así misma como una escuela integradora. Para clarificar este punto me parece necesario revisar por una parte la bibliografía de referencia sobre la escuela integradora y por otra, los lineamientos de operación de las escuelas primarias de tiempo completo, vigentes en el momento de la realización de este trabajo.

Para poder reconocer si esta escuela es una escuela integradora es importante revisar los siguientes puntos que señalan García Cedillo (et al., 2000) y Torres (1999), ya que de acuerdo a estos autores una escuela integradora debe de atender las necesidades educativas especiales de los alumnos con o sin discapacidad integrándolos en los grupos regulares permitiendo que los alumnos aprendan de acuerdo a sus potencialidades (García Cedillo, et al., 2000). Por otra parte para que una escuela pueda considerarse como adecuada para trabajar con cualquier tipo de alumno hay diferentes aproximaciones ya que como menciona Torres (1999) para lograr dar una respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales se requiere no sólo de una renovación del Sistema

Educativo, sino que estos cambios se reflejen además del currículum, en el esquema organizativo. Torres habla de una escuela comprensiva que se apoye en los principios de flexibilidad, apertura y adaptabilidad que permitirán hacer posible el principio de igualdad de oportunidades en el ejercicio de la educación.

El concepto que señala Torres sobre la escuela comprensiva abre toda una gama de aspectos que pueden considerarse en una escuela y que pueden apoyar los aspectos de la integración educativa por lo que trataré más ampliamente este punto.

El modelo educativo de carácter comprensivo se caracteriza por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los alumnos, aumentando el periodo de escolaridad obligatoria y retardando la toma de decisiones respecto a las diferentes opciones académico-laborales (Torres 1999).

En una escuela comprensiva se pueden articular estrategias y procesos que permitan la intervención educativa en sus tres niveles: aula, centro educativo y distrito escolar. Se pretende que se preste una atención adecuada a aquellos alumnos que se van diferenciando progresivamente por sus motivaciones, intereses, necesidades, estilos de aprendizaje, circunstancias socio-familiares, y en definitiva de su propia historia socio-ambiental-escolar. Por otro lado se propone utilizar recursos didácticos que afecten la metodología, la estructura organizativa del centro y aula, la formación del profesorado, la evaluación, etc. para desde una actitud crítica reflexiva, adaptar la intervención educativa a los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los alumnos, en definitiva de sus necesidades. En este sentido y desde la práctica educativa, la escuela comprensiva debe proporcionar respuestas, en función del contexto y desde los ámbitos curricular, metodológico y el organizativo, sin olvidar el campo de valores y las actitudes.

Por otra parte la escuela en México tiene características diferentes a las planteadas previamente y aunque se promueve un currículum flexible en el plan 93, las estructuras escolares siguen siendo rígidas y como menciona Gimeno (citado en Torres 1999) los modelos adoptados para implantar la integración educativa pueden chocar con una estructura dominante evitando que la organización se adapte a nuevas expectativas De acuerdo con Parrilla (citado en Torres 1999), el emigrar a un modelo colaborativo puede facilitar la atención a la diversidad en los centros educativos y de apoyo a la escuela .

Otro modelo de tipo colaborativo que resulta interesante de revisar es el Modelo de apoyo entre colegas. Este es un modelo de apoyo intraescolar que se basa en la creación y desarrollo de apoyos colaborativos formados por profesores de un mismo centro que colaboran con sus compañeros en el análisis de necesidades y en la búsqueda de procesos y soluciones a las mismas, (Hacko, 1993). La clave de este modelo en la implicación institucional y la responsabilidad compartida.

Por otra parte desde el punto de vista organizativo también se proponen modelos de corte colaborativo cuyas características pueden apoyar la integración educativa como son los organizativos. De acuerdo con Escudero (citado en Torres 1999) los nuevos modelos organizativos que se proponen se sitúan dentro del marco del desarrollo colaborativo (DO) que consideran a la escuela como una unidad de cambio. El DO como estrategia de intervención para la mejora de la escuela, ha ido asimilando los supuestos del proceso interno colaborativo, participativo, propios de la racionalidad interpretativa y empezado a configurarse como un marco de proceso colaborativo para la autorrevisión del centro escolar. La reconstrucción educativa asume con el paso del tiempo la idea de colaboración. El desarrollo colaborativo como eje nuclear del cambio educativo, en el que se integran las dimensiones organizativas con las propiamente educativas de la institución. Escudero se manifiesta en este sentido indicando que:

El DO de las escuelas significa un conjunto de presupuestos teóricos que comportan opciones claramente comprometidos con ciertos valores ideológicos, sociales, culturales educativos y también determinados métodos y estrategias para el funcionamiento integrado de lo organizativo y de lo pedagógico en las escuelas. (Escudero citado en Torres 1999, p.65).

La expresión y el compromiso de una reflexión y acción por y para realizar en las escuelas, con los profesores y con los alumnos, constituyen la parte medular del modelo de desarrollo colaborativo, el cual implica que la colaboración es el centro y los siguientes aspectos giran alrededor:

- Creación de una relación para la mejora de la escuela
- Creación de capacidad colaborativa
- Revisión de la escuela
- Identificación de ámbitos de mejora (categorización y priorización)
- Clarificación formulación de problemas
- Búsqueda de soluciones preparación para la
- Planificación
- Preparación para el desarrollo
- Desarrollo
- Evaluación

Ahora pues, es importante reflexionar si de acuerdo a sus características y los lineamientos de operación que determinan como debe de trabajar en las escuelas del Distrito Federal ¿puede esta escuela de tiempo completo desarrollarse dentro de un modelo que permita el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, es decir trabajar dentro de un modelo de tipo colaborativo?

De acuerdo a los Lineamientos generales la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal vigentes en el momento de la investigación (SEP/AFSEDF 2006), se establecen

las siguientes acciones de educación inclusiva en los apartados 148 a 150²⁹ en los cuales se describen las acciones para llevar a cabo la detección y atención de los alumnos con NEE, las mediadas que deben de llevarse a cabo y la coordinación con padres de familia.

En lo que respecta a las adecuaciones curriculares se menciona en apartado 74:

Durante los primeros días de clases, los profesores de grupo seleccionarán, determinarán y aplicarán técnicas e instrumentos de diagnóstico, con el fin de conocer el nivel de desarrollo de competencias de sus alumnos; esta actividad la deberán realizar en forma conjunta los profesores del mismo grado o asignatura y personal de la USAER o de CAPEP. (SEP/AFSEDF 2006, p.32).

Para la atención de alumnos que por diversas causas no han promovido un grado o asignatura, el maestro de grupo, conjuntamente con el apoyo del personal de educación especial, elaborará una Propuesta Curricular Adaptada con base en los resultados de la evaluación diagnóstica... (SEP/AFSEDF 2006, p.32).

La evaluación del aprendizaje es permanente, en el caso de los menores que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados a los grupos regulares recibirán por parte del maestro de grupo, el avance de su aprovechamiento escolar tomando como referencia la Propuesta Curricular Adaptada. (SEP/AFSEDF 2006, p.32).

El consejo técnico de cada escuela, conociendo la situación de los docentes y alumnos, de manera colegiada definirá las alternativas de trabajo para la población

²⁹ 148 El director o la directora del plantel y el personal docente pondrán especial cuidado en la identificación de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con discapacidad y aptitudes sobresalientes, alumnos indígenas, migrantes y alumnos que por motivos de salud requieran ausentarse temporalmente de clase, con el propósito de satisfacer sus requerimientos de aprendizaje con el apoyo del personal especializado.

149 El director o la directora de la escuela y el maestro de grupo deberán tomar las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en desventaja.

150 El director o la directora de escuela, luego de identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como a aquellos con constantes inasistencias, se coordinarán con los padres de familia a través del personal docente y especialistas, con el fin de orientarlos y corresponsabilizarlos en la atención educativa que requieren sus hijos". (SEP/AFSEDF 2006, p.55).

identificada como alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad por presentar problemas en su desarrollo, de aprendizaje, familiares o con rezago educativo. Las alternativas deberán formar parte de la planeación didáctica de los docentes, del plan de trabajo de las directoras y directores, supervisoras y supervisores de zona, jefas y jefes de sector y en su caso, de los proyectos de aula que se definan. (SEP/AFSEDF 2006, p.32).

De esta manera la forma de trabajar en la escuela integradora está normado por los lineamientos de todos los niveles de educación básica.

El primer punto que menciona Torres (1999) con respecto al currículum flexible en la escuela comprensiva, es importante recalcar que los lineamientos de operación no marcan este aspecto, se supone que el currículum de la propuesta basada en competencias es flexible y que puede permitir que cada alumno avance de acuerdo a su ritmo además de que el horario ampliado puede ayudar a brindar una mejor atención.

De acuerdo a los modelos que presenta Parrilla (citado en Sánchez y Torres 1998), esta escuela establece una cooperación intraescolar ya que establece intercambios entre los mismos maestros de la escuela sin establecer una relación de expertos o conocedores de la materia sino que cada uno trata de aportar lo que sabe para completar el trabajo del proyecto escolar. No establece relación con otros profesionales fuera de la escuela o con otras instituciones educativas.

Plan de clase o curso: Trabajo con los proyectos de aula y propuesta curricular basada en competencias

En esta escuela de tiempo completo se han implementado estrategias que permiten a los docentes tener mayor conocimiento sobre como mejorar el desempeño de los alumnos a través de los espacios de capacitación con los que cuenta además del Consejo Técnico. Por otra parte el modelo pedagógico basado en competencias, parte la organización de éstas a través de competencias

generales e indicadores que abarcan un ciclo escolar, permiten al docente una mayor flexibilidad del currículum y no quedarse sólo con los objetivos que cada grado señala.

Al considerar la integración educativa el docente se enfrentó a una serie de situaciones que también influyeron y modificaron su actuar en el aula. Por un lado tenía la obligatoriedad de atender las diferentes necesidades que se encontraban en su aula y por otra parte tenía la elección de hacerlo y de cómo llevarlo a cabo. Esta libertad le dio ciertas ventajas pero también ciertas desventajas ya que si bien algunos maestros optan por trabajar con grupos imaginariamente homogéneos la realidad es que éstos no existen y han enfrentado esta situación de manera incierta, a través del ensayo y error, investigando y apropiándose de diversas estrategias para solucionar la problemática de sus alumnos.

El docente de esta escuela se encontraba entre tres propuestas de trabajo que debía de conciliar: primeramente se encontraban los proyectos que se le imponían como es el caso del Currículum basado en competencias para la vida y los proyectos de aula, los cuales eran elementos externos a lo que todos los docentes de la escuela pretendían ajustarse. En segundo lugar esta su propio proyecto educativo es decir el llevar a cabo lo que cada docente pensaba que se debía de trabajar en el aula para lograr desarrollar las competencias de sus alumnos. Y por último, debía de llevar a cabo el proceso institucional de integración de sus alumnos con necesidades educativas especiales. Estos tres elementos coexisten en el salón de clases, aportan elementos y al mismo tiempo limitan el actuar del docente.

Así pues la escuela Susana Ortiz Silva se ha ido insertando en un proceso de integración considerando que debido al cambio del modelo educativo de 1993 y la posibilidad de trabajar un horario más amplio le dieron otras posibilidades.

La Escuela Susana Ortiz Silva se apropió de la propuesta de Competencias para la vida y ha trabajado los proyectos de aula en todos los grupos escogiendo uno o dos proyectos para toda la escuela. En el momento de la observación realizada, la escuela trabajaba con el Proyecto “La Tierra: hogar de los seres vivos”

El trabajo con los proyectos de aula permitió aplicar en la escuela los principios de la integración, los cuales a pesar de que la USAER no constituía un apoyo para la mayoría de los maestros, se fueron llevando a cabo como el caso de normalización y³⁰ libre acceso³¹ ya que dentro de la escuela había libre acceso para todos los alumnos que solicitaran su ingreso, no se limitó por alguna discapacidad o por alguna problemática, pero esta situación provocó que ingresaran alumnos con problemáticas severas en cuanto a situaciones de conducta, sin embargo los maestros estaban en su mayoría convencidos que esta era la población que les tocaba atender y se esforzaban por lograr atender las diferentes necesidades que los alumnos presentaban con sus propios recursos o echando mano de los programas o estrategias que investigaban a través de otras escuelas o de investigaciones bibliográficas. También se consideraba la sectorización la cual permitía a los niños acceder a los servicios educativos que necesiten cerca de sus casas. Finalmente, la individualización de la enseñanza permitió adaptar la enseñanza a las necesidades individuales y características particulares de cada niño a través de las adecuaciones curriculares (García Cedillo et al., 2000).

Por otra parte, las adecuaciones se han venido trabajando haciendo las anotaciones respectivas en los avances programáticos. Se trataba de adaptar a las necesidades de los alumnos las actividades que debían de realizarse.

³⁰ Se refiere a cuando se pretende que aquellas personas que padecen alguna discapacidad logren tres metas fundamentales: una buena calidad de vida, disfruten se sus derechos humanos y tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades. Los alumnos son recibidos en la escuela y en la mayoría de los casos son aceptados y tratados de manera equitativa.

³¹ De todas las personas a las mismas oportunidades sea cual se su condición, dejando de lado la segregación y la marginación promoviendo el desarrollo integral de todas las personas, aceptando sus limitaciones, valorando sus capacidades y ofreciéndole la oportunidad de elegir su propio proyecto de vida

Las NEE ¿Con o sin discapacidad? Atención centrada en la discapacidad.

Una de las justificaciones para emplear el término de Necesidades Educativas Especiales, es la intención de no centrarse en la posible discapacidad del alumno y de esta manera darle la oportunidad de ser visto como un niño más, con necesidades como cualquier otro (García Cedillo et al., 2000).

Estas NEE también pueden ser presentadas por cualquier alumno sea cual sea su condición con o sin discapacidad. Sin embargo dentro del salón de clases resultó muy difícil para los maestros de esta escuela el dejar de ver la discapacidad que creaba estas necesidades. Por ello siguió siendo una necesidad el ubicar a tal o cual niño con un diagnóstico para saber si tiene o no discapacidad intelectual o si es o no Hiperactivo por lo que los canalizaban a instituciones de salud para corroborar los diagnósticos que ellos suponían.

Es importante resaltar que los maestros frente a grupo de esta escuela pensaban que debían de trabajar con las necesidades educativas especiales y con la discapacidad con la idea de curarla sin aceptar que ésta no puede modificarse, por lo que parecía que los docente se enfrascaban en tratar de recuperar las deficiencias de los alumnos a través de medicamentos o de tratamientos médicos.

En varios casos de discapacidad intelectual de esta escuela, los chicos no alcanzaban a consolidar la lecto-escritura, como es el caso de JD del 1º. Además de que no lograba el dominio de habilidades matemáticas a la par de sus compañeros, pero lo importante era que pudiera valerse por sí mismo en la sociedad. Los esfuerzos del docente a veces eran infructuosos y frustrantes para ellos y es aquí donde se evidenciaba la falta de orientación por parte de la USAER que le hubiera permitido al docente trabajar en firme sobre las potencialidades de cada alumno para lograr su mayor desarrollo.

De un modelo clínico a un modelo pedagógico.

En esta escuela se pudo observar que los docentes trabajaban con un modelo clínico pedagógico, es decir por un lado identificaban y diagnosticaban alumnos con el apoyo de instituciones externas, se buscaba una atención médica por parte de éstas y se esperaba que esta atención tuviera una repercusión en el desempeño de los alumnos en el grupo e incluso la misma maestra de apoyo se sigía identificando como psicóloga especialista. Los alumnos era llevados a ser atendidos por fuera del aula en diferentes circunstancias, sea el aula de apoyo de la USAER, sea en los consultorios de los Hospitales Psiquiátricos cercanos o por médicos familiares. Los maestros siguían trabajando bajo un criterio homogeneizante, que buscaba que los alumnos alcanzaran un desempeño igual en todos los casos y que como menciona Toledo (citado en García Cedillo et al., 2000) no se sentían suficientemente capacitados para trabajar con los niños con n.e.e. y creían que si bien, no debían de excluirse del grupo si debían de recibir alguna atención fuera de éste que compensara sus deficiencias. Incluso los maestros de grupo se guían por aspectos más clínicos que pedagógicos pero aún así se podía vislumbrar que el enfoque pedagógico empezaba a notarse en el trabajo de los docentes. Por un lado se veía favorecido por la Propuesta Basada en Competencias y por otra parte por la experiencia misma de los docentes que trataban de alcanzar la integración de los alumnos en el aula.

Bibliografía

- Acosta, M. (1994). Una aproximación al proceso de integración educativa en el D.F. La visión de los actores institucionales. México: DEE
- Ainscow, Mel. (1995). Necesidades especiales en el aula. Madrid: Norcea Ediciones.
- Ainscow, Mel. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Norcea Ediciones.
- Álvarez, A. (2010). El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa. Educa@upn.mx
- Antúñez, S. (1998). El proyecto educativo de centro. Madrid: Grao
- Antúñez, S. (2004). La acción directiva en las instituciones escolares, análisis y propuestas. México: SEP Biblioteca del maestro
- Aranda, A., Sánchez-Escobedo, P. y Williams, G. (2002). Classroom Behavior: Perceptions, Management, and Attributions of Mexican Teachers. Journal of International Special Needs Education 5 10-18
- Barraza, A., López, G. y García, R. (1988). Cuarenta años de educación especial en Durango (1958-1988) SEPD
- Basabe J. et al. (1983). Estudios sobre epistemología y pedagogía. Madrid: Anaya.
- Bearne, E. (1998). La atención a la diversidad en la escuela primaria. Trad. Javier Orduña Cosmen. Madrid: Editorial La Muralla
- Campillo, L. (2003). La práctica docente y la Integración Educativa, en el nivel preescolar con niñas y niños que presentan necesidades educativas especiales. Tesis que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo Línea: Prácticas curriculares en la formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional. México:UPN
- COMIE. (2003). La investigación educativa en México 1992-2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol.4 Aprendizaje y desarrollo. Sánchez Escobedo, Pedro. Coordinador México: Grupo Ideograma Editores
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.
- Fernández, A. (2002). Fundamentos psicopedagógicos de educación especial. Granada: G.E.U.

Gairín, J. (1996,). La organización escolar. Contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

García Cedillo, I., et al. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: Litofasesa.

Garrido, J. (1998). Adaptaciones curriculares. Madrid:CEPE.

Hacko G. (1993). Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo. Barcelona: Paidós

Heningsen, J. (1984).Teorías y métodos en la ciencia de la educación. Barcelona: Herder.

Mares, A., Ito, E., Sugiyam, I. (2005). Perspectivas desde los actores sociales encargados de realizarla Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Problemas de Indisciplina y violencia en la escuela. 10 (26) 3-13
Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica. Barcelona: Hurtado

Pérez M., Yuste N., et al. (2008) Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. European Journal of education and psychology. Vol. 1, No. 3 pp.39-47

Porres, M. (2002). El profesor de educación primaria y los niños con necesidades educativas especiales. Tesis para obtener el grado de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 071. México: UPN

Postic, M. (2000). La relación Educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales España:Narcea

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (1998). Educación Especial I. Una perspectiva curricular y profesional. Madrid: Pirámide

SEP/DEE/PIIIE/Equipo local D.F. (2002) Proyecto de investigación e innovación: Integración educativa (Informe) Documento Interno.

Schmelkes, S. (1995) Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas Biblioteca para la actualización del maestro México: OEA/SEP

SEP/AFSEDF/CSEP. (2002). Competencias para la vida. Documento Interno

SEP/AFSEDF/CSEP. (2004). Lineamientos de escuelas de Tiempo Completo 2004-2005. México: SEP/ CONALITEG

SEP/AFSEDF/CSEP. (2006). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal 2006-2007. Documento Interno

SEP/DEE. (1994a). Cuadernos de integración educativa Núm. 1 Integración Educativa. México: DEE/SEP

SEP/DEE. (1994b). Cuadernos de integración educativa Núm. 4 Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER). México:DEE/SEP

SEP/AFSEDF/DOSEDF/DEE. (2009). Modelos de atención de los Servicios de Educación Especial. Documento de Trabajo

Shepherd, T., Contreras, D., Brown, R. (2002). Children with disabilities Teaching Exceptional Children 34 (5) 8

Torres González, José A. (1999). Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. España: Ediciones Aljibe.

Velasco, R. (1984). El niño hiperquinético. México: Trillas.

Verdugo, M. (2003) Aportaciones De La Definición De Retraso Mental (AARM 2002) A La Corriente Inclusiva De Las Personas Con Discapacidad. Documento en PDF.