

# **DIAGNÓSTICO**

DE LOS **SERVICIOS DE EDUCACIÓN  
ESPECIAL DEL ESTADO DE OAXACA**

---

*Clara Lourdes Meza García (coord.)*

---

DIAGNÓSTICO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE OAXACA fue editado por el Fondo Editorial *Identidades* de la Unidad de Proyectos Estratégicos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

ULISES RUIZ ORTIZ

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE OAXACA

ABEL TREJO GONZÁLEZ

DIRECCIÓN GENERAL DEL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL

María Luisa Matus Fuentes

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL

Valentín Pedro Pablo Carrillo

COORDINACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DE PROYECTOS ESTRATÉGICOS DEL IEEPO

Artemio Reyes Toscano

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Arturo Tovar Carreño

EQUIPO ESTATAL DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA  
Clara L. Meza García (coord.), Liliana M. Cortés Méndez, Maricruz García Vasconcelos, Ma. del Carmen Martínez Meléndez, Xunashi V. Nieto Vásquez, Ma. del Rosario Ortiz Sampablo, Martha A. Robles Manzano, Nancy M. Santiago Rodríguez, M. Lorena Santos López, Karla L. Santos Pacheco y Eréndira Sibaja Benítez.

ASESORÍA METODOLÓGICA

Samuel Martínez Villagómez

Para la realización de este diagnóstico fue de gran apoyo la colaboración de niñas, niños, madres y padres de familia, docentes y directivos del nivel de educación básica e inicial de la entidad.

COORDINACIÓN DEL FONDO EDITORIAL *IDENTIDADES*

Fidel Luján Cortés

ÁREA DE PRODUCCIÓN, ARCHIVO, DISTRIBUCIÓN Y DIFUSIÓN EDITORIAL: Amandine Jacqueline Christine Semat, Guadalupe Ángela Ramírez Victoria, María del Carmen Castillejos López, Nancy del Carmen Mariano Rojas, Vladimir Méndez Jiménez • Daniel Alfredo Vicente Pérez • Manuel Castellanos López, Jacinto Quecha López • Griselda Miriam Ortiz López.

ÁREA DE ADMINISTRACIÓN Y ASESORÍA LEGAL: Sylvia Angélica Matías Alonso, María Luisa Geminiano Orozco, Olga Ivett Velasco García • Elizabeth Torres Villalobos.

EN PORTADA: *Composición de fragmento*, de: Vicente Mesinas. Técnica: óleo sobre tela, 2009.

DISEÑO ORIGINAL: Taller 13

FORMACIÓN: Mario Lugos diseño

DR © 2009 INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA

Km 5.5 s/n carretera Cristóbal Colón, Sta. María Ixcotel, Oaxaca, Oax. CP 68100

Fondo Editorial *Identidades*, Unidad de Proyectos Estratégicos, IEEPO, sito en: Andrés Quintana Roo núm. 103, Centro Histórico, Oaxaca, Oax. CP 68000. Tels. (951) 501 01 74 y 516 89 71. Correo electrónico: fondoeditorialieepo@yahoo.com

ISBN: 978-607-7849-04-9

El contenido es responsabilidad de las autoras. Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

**354.072**

**M382D**

Meza García, Clara Lourdes (coord.).

*Diagnóstico de los servicios de Educación Especial del estado de Oaxaca.* / Coord. Clara Lourdes

Meza García - - Oaxaca, México : Fondo Editorial, IEEPO, 2009

X, 236 p. : retrs. ; 27.5 cm. (Colección *Palabras Mínimas*)

ISBN: 978-607-7849-04-9

1. Educación especial – Diagnóstico.
2. Integración escolar.
3. Política educativa.
4. Sistema de enseñanza.
5. Educación – Incapacitados.
6. Niños discapacitados – Educación – Oaxaca, México.
7. Niños impedidos – Educación – Alocuciones, ensayos, conferencias.
8. Niños discapacitados – Servicios sociales – Oaxaca, México.

# Índice

PRÓLOGO	VII
INTRODUCCIÓN	IX
<b>CAPÍTULO I</b>	
1. MARCO CONCEPTUAL	1
1.1. Educación especial: perspectiva actual	1
1.2. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001)	4
1.3. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007)	7
1.4. La inclusión	8
1.5. Necesidades educativas especiales	11
1.6. Valoración de los cambios conceptuales a nivel mundial	13
<b>CAPÍTULO II</b>	
2. MARCO DE REFERENCIA	15
2.1. Antecedentes	15
2.2. Desarrollo de los proyectos y programas de integración educativa	20
2.3. Situación actual del PNFEIE	25
2.4. Oaxaca y el PNFEIE	31
2.5. Formación del equipo estatal de integración educativa (2008)	33
2.6. Intentos en Oaxaca por tener su Programa Estatal de Fortalecimiento de Educación Especial y la Integración Educativa	34
2.7. Los servicios de educación especial en el estado	35
2.7.1. Servicios escolarizados	37
2.7.2. Servicios de apoyo	38
2.7.3. Servicios de orientación	40
2.8. Personal docente, padres, madres y alumnado con NEE: protagonistas del proceso de integración educativa	41
2.8.1. Rol del personal docente de educación regular	42
2.8.2. Rol de responsables de familia del alumnado con NEE	43
2.8.3. Alumnado con necesidades educativas especiales	44
<b>CAPÍTULO III</b>	
3. METODOLOGÍA	49
3.1. Problemática	49
3.2. Objetivos del diagnóstico	50
3.3. Enfoque metodológico	52
3.4. Variables de estudio y participantes	52
3.5. Instrumentos	53
3.6. Etapas del estudio	54
3.6.1. Primera etapa	54
3.6.2. Segunda etapa	56
3.7. Procesamiento y análisis de la información	59

## **CAPÍTULO IV**

<b>4. RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA DEL DIAGNÓSTICO</b>	<b>61</b>
4.1. Misión de educación especial y sus servicios	61
4.2. Cobertura de los servicios de educación especial	65
4.2.1. Criterios de ubicación de servicios	65
4.2.2. Atención a alumnado con NEE asociadas a discapacidad y a otras condiciones	67
4.2.3. Demanda de atención de los servicios de educación especial	71
4.3. Infraestructura de los servicios	72
4.4. Orientación y funcionamiento de los servicios de educación especial	75
4.4.1. Organización de los servicios	75
4.4.2. Población escolar atendida	78
4.4.3. Determinación de las necesidades educativas especiales	80
4.4.4. Criterios para la formación de grupos	82
4.4.5. Proceso de atención	86
4.4.6. Planeación docente	88
4.5. Actualización del personal de educación especial	90
4.5.1. Nivel de conocimiento de temas y contenidos indispensables	91
4.5.2. Grado de interés en los temas y/o contenidos indispensables	94
4.5.3. Nivel de información acerca de las discapacidades y/o condiciones asociadas a NEE	96
4.5.4. Necesidades de actualización del personal de EE	99
4.5.5. Acciones de capacitación y asesoría que realiza el personal supervisor y ATP	100
4.5.6. Impacto de los Consejos técnico consultivos	102
4.6. Fortalecimiento del proceso de integración educativa	103
4.6.1. Conocimiento del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa	103
4.6.2. Acciones que favorecen la integración educativa	104
4.6.2.1. Con la escuela y la comunidad	104
4.6.2.2. Con responsables de familia	107
4.6.2.3. Con el personal docente de educación básica	108
4.6.3. Respuesta educativa	110
4.6.4. Relación entre los servicios de educación especial y educación regular	112
4.6.5. Percepción sobre la integración educativa	115
4.6.5.1. Características ideales del profesorado integrador	118
4.6.5.2. Estrategias de afrontamiento al reto de la integración educativa	119
4.6.5.3. Condiciones personales de las y los trabajadores de educación especial	121

## **CAPÍTULO V**

<b>5. RESULTADOS DE LA SEGUNDA ETAPA DEL DIAGNÓSTICO</b>	<b>125</b>
5.1. Sensibilización e información a la comunidad escolar	125
5.1.1. Personal de educación regular	126
5.1.1.1. Conocimiento del PNFEIE	126
5.1.1.2. Derechos de la niñez con NEE en la escuela	128
5.1.1.3. Acciones para promover la IE en la escuela y la comunidad	131
5.1.1.4. Importancia de las acciones de sensibilización	133

5.1.2. Madres, padres y escolares que reciben apoyo de EE	136
5.1.2.1. Información sobre la asistencia a los servicios de EE	136
5.1.2.2. Dificultades en el proceso de integración educativa	139
5.1.2.3. Beneficios para las familias por la atención educativa al alumnado con NEE	144
5.2. Actualización del personal de educación regular	146
5.2.1. Conocimiento de las Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación (NIRIAC)	146
5.2.2. Dominio y conocimiento de temáticas relativas a la atención a las NEE	148
5.2.3. Formación continua del personal de ER	149
5.3. Respuesta educativa	151
5.3.1. Personal de educación regular	152
5.3.1.1. Modalidad de atención dentro del aula	152
5.3.1.2. Participación de docentes de ER en el proceso de atención de escolares con NEE	154
5.3.1.3. Participación de madres y padres de familia en el proceso de atención a escolares con NEE	156
5.3.2. Madres y padres de familia y escolares que reciben el apoyo de EE	158
5.3.2.1. Tiempo de permanencia en los servicios de EE	159
5.3.2.2. Valoración del apoyo	160
5.3.2.3. Percepción de logros	165
5.3.2.4. Sugerencias a los servicios	168
5.4. Apoyos técnicos y/o materiales para alumnado con NEE	171
5.4.1 Personal de educación regular	171
5.4.2 Madres, padres y escolares que reciben apoyo de EE	175
CONCLUSIONES GENERALES	179
ANEXOS	185
FUENTES CONSULTADAS	217
SIGLAS Y ACRÓNIMOS	231



## P R Ó L O G O

**E**N ENERO DE 2008, EL INGENIERO, VALENTÍN PEDRO PABLO CARRILLO, a la cabeza de la Dirección de Educación Elemental, del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), le encomendó a un grupo interdisciplinario de jóvenes maestras oaxaqueñas la tarea de construir el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Ellas advirtieron que, para lograrlo, requerían de un diagnóstico actualizado de la situación de la Educación Especial en su estado y saber muy bien a la vez cómo construir la Integración Educativa en relación con el programa nacional (PNFEEIE).

Un año después de aquella pertinente decisión, este mismo grupo de profesionales en su labor me hicieron llegar una versión del documento que con toda responsabilidad llamaron: «Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Oaxaca», solicitando mi opinión al respecto, cosa que hice en la medida de mis posibilidades y ahora agradezco su gesto de confianza al pedirme prologar tan valioso escrito.

El Equipo Estatal para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa fue constituido por un elemento de cada una de las nueve zonas escolares en que están organizados los servicios de Educación Especial en Oaxaca, incluidos los niveles inicial y preescolar.

Sin más, ahora puedo afirmar que el esfuerzo detrás de este libro, fruto puesto a disposición del profesorado, constituye una valiosa herramienta de trabajo para las siguientes etapas de la decisiva experiencia que vivirá la Educación Especial en Oaxaca y contribuye a la finalidad de mejorar el nivel en todo el país. Esta iniciativa implicó una ardua labor previa de la Dirección de Educación Elemental con el Consejo Técnico Estatal de Supervisores, motivada por el claro interés de fundamentar la construcción colectiva de un programa que garantizara la atención efectiva del alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad u otros factores.

Sólo a través de un instrumento de este orden fue posible comprometer la aportación decidida de las autoridades, el personal docente, las madres y padres de familia, la significativa participación de la población infantil, usuaria de los servicios educativos especiales en los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria, mas también la colaboración de las instituciones gubernamentales y civiles, ya que la encomienda es colosal por doquiera que se le vea. Así, el presente DIAGNÓSTICO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE OAXACA refleja un invaluable estado del arte a resultados de su amplia participación.

El diagnóstico realizado no describe situaciones ajenas a las que el personal profesional de Educación Especial ya conoce acerca del proceso que ha seguido

la Integración Educativa en Oaxaca. En todo caso, el ejercicio consistió en sistematizar la información, al identificar, categorizar, contextualizar y contrastar las problemáticas desde los aportes teóricos recientes y puestas en contraste con algunos trabajos similares llevado a cabo en algunas regiones de nuestro país.

Nada me congratula más que ver cristalizado un empeño serio, comprometido, encabezado por un equipo de maestras profesionales y experimentadas en su hacer, que atestiguar la oportunidad de ver difundido su trabajo en la presente publicación, a la cual auguro los mejores horizontes, pues lo mueve la sustantiva e impecable oportunidad de transformar a fondo la escuela misma.

Enhorabuena.

Margarita Gómez Palacio Muñoz  
Julio de 2009. México DF.

## I N T R O D U C C I Ó N

**E**L PRESENTE DIAGNÓSTICO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE OAXACA es un análisis de la situación actual que guarda la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad u otros factores. Contempla las acciones propuestas por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Su propósito es fundamentar un programa de acciones que aseguren la atención, oportuna y adecuada a escolares con necesidades educativas especiales en el estado, a partir del desarrollo alcanzado en materia de Integración Educativa por parte de los servicios de Educación Especial y las escuelas de Educación Regular, desde la perspectiva de todas y cada una de las personas involucradas: autoridades, profesionales de la Educación Especial, personal docente de Educación Regular, padres, madres, alumnado y la comunidad usuaria de los servicios.

Este trabajo arduo y exhaustivo se inició en el mes de febrero de 2008 con el diseño de la encuesta, seguido de la elaboración de los instrumentos, recolección, organización y análisis de la información concluyendo con la elaboración del presente en mayo de 2009.

Está sustentado en documentos e investigaciones de carácter nacional e internacional: Ley General de las Personas con Discapacidad, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, la calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple (CAM), Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, por mencionar algunos.

Consta de seis capítulos; en el primero, el marco conceptual, se analiza la perspectiva actual de la Educación Especial, la inclusión y las necesidades educativas especiales, así como los recientes documentos internacionales al respecto; el segundo narra los antecedentes nacionales y estatales de los diferentes proyectos y programas de Integración Educativa; asimismo ofrece un panorama actual general de la constitución y organización de los servicios de Educación Especial y el rol de sus protagonistas dentro del proceso de Integración Educativa; el tercero enuncia el enfoque metodológico utilizado para este diagnóstico, su problemática, objetivos, variables e instrumentos. Los tres últimos capítulos son resultado de la encuesta; el cuarto enmarca la situación actual de los servicios de Educación Especial, respecto a su misión, cobertura, infraestructura, orientación y funcionamiento, actualización del personal y el proceso de Integración Educativa; el quinto refiere a acciones de fortalecimiento de la Integración Educativa percibidas por el personal de Educación Regular, responsables de

familia y alumnado usuario de dichos servicios, contempla la sensibilización e información de la comunidad escolar, la actualización del personal de Educación Regular, la respuesta educativa y apoyos técnicos específicos para el estudiantado con necesidades educativas especiales.

Finalmente se presentan las conclusiones generales que marcan las directrices para fortalecer la atención educativa a la niñez con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad u otros factores en el estado de Oaxaca.

## CAPÍTULO I

## Marco conceptual



Egresados de la Escuela Primaria *Melchor Ocampo*, Col. Alemán, Oaxaca, Oax. Ciclo escolar 2006-2007. Fotografía de Maricruz García Vasconcelos. 2007.

La situación actual de la Educación Especial (EE) no puede comprenderse al margen del desarrollo de la educación en general, ni desde un enfoque de progreso lineal. Es producto de un proceso con múltiples contradicciones, generadas por posiciones académicas, demandas sociales, decisiones políticas y actuaciones de grupos de poder.

Bajo esta perspectiva, se presentan los conceptos predominantes en los discursos académicos, institucionales y jurídicos que a nivel internacional se plantean actualmente en materia de atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad u otros factores, así como la manera en que se entiende la Educación Especial.

### 1.1. EDUCACIÓN ESPECIAL: PERSPECTIVA ACTUAL

La teoría social sobre la discapacidad desarrollada en las últimas décadas (Oliver, 1990; Franklin, 1996; Barton, 1998) contribuyó de manera importante a plantear una visión crítica del surgimiento de la EE en el marco de la generalización de la enseñanza al poner de manifiesto las contradicciones en los propósitos de la misma. Como señala Lazerson, citado por Franklin (1996), los objetivos humanitarios de

finales del s. XIX y principios del s. XX, de prestar atención a los discapacitados, coexistieron con la necesidad de segregar a todos aquellos que el sistema educativo percibía como problemáticos.

Para Palacios (2008), la teoría social describe la discapacidad como una forma específica de opresión, de manera que es la sociedad la que discapacita a las personas al aislarlas y excluirlas de una participación plena como integrantes de la misma.

Esta visión, dice García (2003), conduce a reflexionar sobre la situación de segregación en la que se desarrollan las vidas de quienes reciben educación especial, cómo llegan a esta situación, bajo qué mecanismos y de qué manera se corre el riesgo de que esta separación se considere no como una resultante de la exclusión, sino como parte de la protección y/o tratamiento que necesitan quienes no pueden aprender en las escuelas en los tiempos, modos y formas establecidos.

La necesidad de crear una educación diferente se justifica por los problemas que determinados niños y niñas tienen en las escuelas, vistos desde la óptica de lo normal y patológico dentro de su desarrollo biológico y psicológico bajo conceptos estadísticos de desviación de la normalidad (García, 2001). Para Oliver, citado por Palacios (2008), la Educación Especial fue la herramienta que el sistema educativo empleó para excluir a las personas con discapacidad no sólo del proceso educativo, sino también de la vida en sociedad.

Según Álvarez (en Franklin; 1996):

La escuela pública, casi desde su institucionalización, se vio pronto sometida a desajustes y disfuncionalidades. Por una parte, una serie de niños no avanzaban al ritmo “normal” previsto por las autoridades competentes para la carrera escolar. Su retraso fue atribuido a problemas de inteligencia, a disfuncionalidades psíquicas. Todo este pelotón de inadaptados, de retrasados, fueron englobados bajo la rúbrica de niños anormales (103).

Según Verdugo (2006b), las mayores aportaciones de la teoría social están en la crítica de la perspectiva biomédica, psicopatológica o psiquiátrica tradicionales, el apremio de redefinir la discapacidad considerando el papel del ambiente, la responsabilidad de la sociedad en su creación, sostenimiento y superación, así como situar a las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales como parte de la ciudadanía con derechos.

No obstante, dice Verdugo, la teoría social a pesar de haber ampliado la problemática a investigar y flexibilizado la metodología a emplear, tampoco puede plantear una teoría completa de la discapacidad por sí misma. Un enfoque estrictamente social de la discapacidad corre el riesgo de la especulación teórica sin impactar en la vida de las personas.

En ese sentido es importante no perder de vista que la psicología, la medicina y la educación especial han desarrollado distintos métodos para abordar el estudio de la discapacidad y las necesidades educativas especiales lejos de un enfoque patológico.

La potenciación de un enfoque constructivista social, cualitativo y pluralista, según Schalock y Verdugo (2003), el situar de nuevo en el centro a la persona-sujeto en la descripción y los estudios clínicos (Sacks, 1998) ha permitido la construcción de propuestas de abordaje de la discapacidad y las necesidades educativas especiales que atienden la particularidad de los procesos de aprendizaje, de adaptación y de reorganización que muestran las personas (Sánchez en: UAM, 1997).

En psicología, el enfoque cognitivo conductual y el ecológico son muestra de ello; en educación, las propuestas de formas alternativas de enseñar y aprender, desarrolladas en los últimos tiempos.<sup>1</sup> De este modo ahora contamos con un conjunto de procedimientos y técnicas que se pueden aplicar para respetar dichas diferencias y centrarse en la atención a la persona, así como propuestas dirigidas a evaluar los entornos familiar, escolar y social para derivar programas de apoyos específicos, tales como la propuesta curricular adaptada, el índice de inclusión y las escalas de evaluación de la calidad de vida.

Bajo este tenor, la Educación Especial se define como el conjunto de apoyos y recursos de los que ha de disponer el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, presente el alumnado que, por alguna condición de discapacidad o de otros factores, no se beneficie del derecho a la educación (Ortiz, 2004; Suárez, 2006).

Es previsible que la Educación Especial se encuentre en pleno desarrollo y, con la contribución de modelos como el de apoyos<sup>2</sup> y el de calidad de vida<sup>3</sup> alcanzará un estatus de reconocimiento como parte fundamental de los sistemas educativos.<sup>4</sup>

En el momento actual, las aportaciones derivadas de distintos modelos conducen cada vez más a una comprensión biopsicosocial y multidimensional de los procesos que intervienen en la configuración de la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Se precisa de la colaboración interdisciplinaria para mejorar los procedimientos y prácticas de evaluación e intervención, además de ampliar el campo de la investigación, reformular los marcos

---

<sup>1</sup> Ejemplo de dichos recursos son la palabra complementada, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, los programas de habilidades sociales, de habilidades para el trabajo para personas con retraso mental, etcétera.

<sup>2</sup> El modelo de apoyos se relaciona directamente con la incorporación de una planificación centrada en la persona. Thompson (2002).

<sup>3</sup> Utilizar el concepto de calidad de vida en las escuelas puede ser útil como referencia base y guía conceptual de las transformaciones que la escuela necesita implementar para atender las necesidades y deseos del alumnado, así como un instrumento de evaluación de los efectos de la integración en áreas no académicas, Schalock y Verdugo (2006).

<sup>4</sup> Las escuelas especiales pueden desempeñar un papel crucial en apoyo de las escuelas comunes que se transforman en inclusivas. En algunos países, las escuelas especiales se han convertido en centros de recursos que permiten que un conjunto de escuelas sean más inclusivas. UNESCO. (2008) Conferencia Internacional de Educación: «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro». p. 28.

jurídicos y los sistemas sociales, sin perder de vista el respeto por los derechos de las personas.

Este consenso, alcanzado en el ámbito académico, en las organizaciones de personas con discapacidad y en los grupos de la sociedad civil interesados en el tema, se refleja en los cambios conceptuales mostrados en dos de los documentos internacionales normativos más recientes.

## 1.2. LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD (CIF, 2001)

En la presente década, bajo el tenor de distintos acontecimientos, se reformulan conceptos clave que dan lugar a un gran debate sobre leyes y normas, políticas públicas, sistemas públicos y servicios que ofrecen, diseños de investigación, modelos de actuación, actitudes y valores, entre algunos más.

Tal es el caso de la aprobación de la nueva CIF<sup>5</sup> que sustituye a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM).

De acuerdo a Pantano (2003), en esta clasificación, por primera vez la Organización Mundial de la Salud (OMS) adopta un modelo integrador e interactivo en el que, amén de las características personales, se incorporan los componentes sociales y ambientales que originan la discapacidad. Con los conceptos de deficiencia, actividad y participación como alternativa a los de deficiencia, discapacidad y minusvalía se pretende no sólo incorporar los factores contextuales con los que interactúa la persona con una deficiencia, sino identificar los facilitadores o las barreras para ejercer actividades esenciales. Asimismo para obtener evidencia de cómo las diferentes culturas perciben e interpretan la “discapacidad” y qué tipo de respuesta social generan.

En la CIF, la discapacidad es el término global que incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos en la interacción entre un individuo y sus factores contextuales.<sup>6</sup>

Este concepto plantea el reconocimiento de que la discapacidad no es la consecuencia de la deficiencia, es la resultante de las interacciones negativas entre la persona y el contexto, ya que restringen sus actividades y limitan su participación.

De este modo la discapacidad, más que un atributo de la persona, se genera como proceso evolutivo en el que interactúan un conjunto de condiciones; muchas de las cuáles son creadas por el contexto, por consiguiente la evaluación de los factores contextuales en plena interacción con la persona es un requisito indispensable para su comprensión.

<sup>5</sup> OMS-OPS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Versión en lengua española. Edit. Inmerso. España. p. 46. Versión electrónica.

<sup>6</sup> OMS-OPS. (2001). *Ob. cit.* p. 9.

Entre otros puntos se destaca que este concepto de discapacidad puede ser una herramienta educativa para el diseño del currículo y para aumentar la toma de consciencia de la sociedad acerca de la responsabilidad que le compete.<sup>7</sup>

Los términos vinculados con la definición, establecidos en la CIF, son los siguientes:

*Deficiencias:* son problemas en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una pérdida.

*Limitaciones en la actividad:* son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de las actividades.

*Restricciones en la participación:* son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.

*Factores contextuales:* tienen dos componentes, los factores personales y ambientales. Los factores ambientales se refieren a todos los aspectos del mundo extrínseco que forman el contexto de la vida de la persona; incluyen al mundo físico natural con todas sus características, al mundo físico creado por la sociedad, las demás personas con las que se establecen o asumen diferentes relaciones o papeles, las actitudes y valores, los servicios, sistemas sociales y políticos, las reglas y leyes.

*Funcionamiento:* término genérico que incluye funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación. Indica los aspectos positivos de la interacción entre el individuo y sus factores contextuales.

La gran relevancia de la CIF, al aplicar los conceptos de actividad y participación, es la posibilidad de analizar las oportunidades y restricciones que tiene la persona para desempeñar actividades esenciales en la vida cotidiana y participar en la comunidad con implicaciones en la responsabilidad que la sociedad tiene.

Según la CIF (OMS-OPS, 2001):

... incluye un esquema exhaustivo de los factores contextuales como un componente esencial de la clasificación. Los factores ambientales interactúan con todos los componentes del funcionamiento y la discapacidad. El “constructo” básico de los factores ambientales está constituido por el efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal (9).

El Diagrama 1 permite visualizar el nivel actual de conocimiento sobre la interacción entre los diferentes componentes de la CIF.

Como se afirma en la CIF (OMS-OPS, 2001):

Existe una interacción dinámica entre estos elementos: las intervenciones en un elemento tienen el potencial de modificar uno o más de los otros elementos.

<sup>7</sup> OMS-OPS. (2001). *Ob. cit.* p. 6.

### I. DIAGRAMA: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001)



Fuente: AAMR (2004). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 10ª ed. España. Alianza Editorial.

Estas interacciones son específicas y no siempre se dan en una relación recíproca predecible. La interacción funciona en dos direcciones, la presencia de la discapacidad puede incluso modificar uno o más de los otros elementos (20).

La observación puntual de esta interacción permite comprobar cómo los mismos factores pueden influir de manera diferente en las personas y en cómo una sociedad actúa, permanece inactiva u omite acciones que están bajo su responsabilidad, pero no puede decir que la discapacidad no le compete (Pantano, 2003).

En esta reformulación del concepto de la discapacidad debe reconocerse el papel que han jugado las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias para que se reconozcan sus derechos y la responsabilidad social de garantizar su cumplimiento.

Poner los derechos humanos como referencia obligada para abordar cualquier tema relativo a la discapacidad y contar con el respaldo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) trajo como resultado una evolución en el marco del derecho internacional a partir del establecimiento de las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993). No obstante tendrían que pasar 13 años para contar con un instrumento jurídico internacional con fuerza vinculante de protección específica,<sup>8</sup> al igual que se había hecho con los derechos de la infancia y de la mujer.

<sup>8</sup> «A diferencia, por ejemplo, de la Convención Interamericana para la eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad, cuyo lenguaje parece expresar una serie de consejos sobre políticas de desarrollo a seguir, la Convención Internacional adopta claramente un lenguaje de derechos, establece obligaciones a los Estados parte e instituye garantías para su cumplimiento». (Palacios, 2008: 20).

### 1.3. LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (ONU, 2007)

Es hasta fines de 2006 que la Asamblea General de la ONU aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.<sup>9</sup> Según Rincón (Conapred, 2007), éste es el primer tratado internacional de derechos humanos del siglo XXI y el primero sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad, cuyo país promotor ha sido México.

En dicha convención queda establecido en su artículo 24 (Conapred, 2007), que a la letra dice, en materia de educación:

1. Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
  - a) desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
  - b) desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas y
  - c) hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
  
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados parte asegurarán que:
  - a) las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
  - b) las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
  - c) se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
  - d) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad en el marco del sistema general de educación para facilitar su formación efectiva y
  - e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

---

<sup>9</sup> ONU. (2007:40). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

3. Los Estados parte brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los estados parte adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
  - a) facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
  - b) facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
  - c) asegurar que la educación de las personas y en particular de los niños y las niñas ciegos, sordos, o sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.
  
4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados parte adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que esté cualificado en lengua de señas o braille y para formar a profesionales y personal que trabaje en todos los niveles educativos. Esa información incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos para apoyar a las personas con discapacidad.
  
5. Los Estados parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje para toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Como puede observarse, la primera obligación de los Estados es asegurar un sistema de educación inclusivo para hacer efectivo el derecho a la educación sin discriminaciones y con igualdad de oportunidades. Razón por la cual es necesario comprender el concepto de inclusión.

#### 1.4. LA INCLUSIÓN

El movimiento social de rechazo a la segregación y de respeto por los derechos humanos de las personas con discapacidad ha impactado en todos los niveles de organización social. La introducción de la perspectiva social de la discapacidad en el sector educativo en los años 70 implicó una crítica bastante fuerte respecto a la operatividad de sus instituciones. Así se recurrió a la «integración»

con el deseo de alejarse de las prácticas segregadoras derivadas de una organización escolar centrada en la homogeneidad (Jarque, 1985; Vislie, 1996).

Independientemente de las formas en que cada país asumió el movimiento de Integración Educativa, desde que apareció en la agenda política internacional, es un tema controvertido, sobre todo en lo que respecta a sus implicaciones.

Vislie (1996) dice que en la intención de salvaguardar el derecho a la educación de las personas con discapacidad se han seguido dos enfoques en los países europeos: uno que pone énfasis en la educación especial, es decir, la integración se ve como una reforma de la misma; el otro enfatiza en la transformación del sistema general de educación. Afirma que, aun cuando las políticas educativas están influidas por ambas posturas, ningún país sirve como ejemplo claro de alguna de las dos.

Para Jarque (1985) la integración escolar surge como consecuencia de la aplicación del principio de normalización que promueve el derecho de todas las personas a llevar una vida lo más normal posible.<sup>10</sup>

Recibir educación en ambientes normalizados era la aspiración principal a partir de la cual se plantearon cambios en la manera de brindar servicios educativos al alumnado con necesidades educativas especiales. De ello surgieron distintas formas o niveles de integración como: 1) centros de educación especial junto a centros ordinarios para compartir espacios comunes 2) aulas de educación especial en centros ordinarios o bien 3) incorporación de un alumno o alumna con discapacidad a un grupo escolar.

La operatividad de la integración requirió adoptar un concepto diferente de las necesidades educativas, dejando de enfatizar las deficiencias del estudiantado y derogar toda clase de categorización y clasificación. No obstante, el movimiento de integración se ha interpretado en formas contradictorias. En general, dice Kivirauma Klemelä y Rinne (2006), la integración es considerada como la ubicación de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares donde son etiquetados como “niños integrados”. En la práctica su “deficiencia” es cambiada usando una nueva terminología su “diferencia”.

Para la crítica de la integración, ésta no se aparta de un enfoque rehabilitador pues, basado en una noción de normalidad, predica la aceptación y la tolerancia del resto. Así, la integración da la idea de que un niño o niña, con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, puede adaptarse a una estable y más o menos incambiable estructura escolar (Vislie, 2003).

Otras posturas refieren que más de dos décadas de experiencia en la integración de la niñez con necesidades educativas especiales y con discapacidad a las escuelas regulares no han bastado para modificar actitudes, valores, prácticas y disposiciones en el mundo entero hacia este colectivo. Por el contrario, se ha

---

<sup>10</sup> La “normalización” es un principio que recalca la importancia para las personas con requerimientos de educación especial de vivir en condiciones consideradas “normales”, tanto como sea posible (DGE, 1985).

evidenciado que la integración, en muchos casos, puede significar más exclusión que en las escuelas especiales (Jiménez, 2004; Echeita, 2006).

Éstas y otras críticas, aunadas a las preocupaciones por la democracia y la equidad para manejar las diferencias de la niñez en el ambiente escolar, dieron lugar al surgimiento de la inclusión como un concepto diferente al de integración.

La inclusión, promovida en los últimos años, se refiere a un amplio sistema de valores y creencias que asume que todo el estudiantado puede ser recibido como integrante de una comunidad de aprendizaje, quien es parte de su clase aun si sus habilidades difieren (Cook, 2004).

Por otra parte, la nueva visión de inclusión desafía la noción de normalidad, sosteniendo que ésta no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde sólo existe la diferencia (Oliver, 1990).

Según Nilholm (2006), la inclusión es un concepto con implicaciones radicales, no la fase siguiente de la “integración”. Este nuevo concepto plantea cambios respecto al sistema educativo en su conjunto, más que a las partes que lo integran. Supone la formulación y aplicación de una amplia gama de estrategias de aprendizaje que respondan a la diversidad del alumnado en general, abarcando diferencias adicionales como el género, la edad y la etnicidad y no solamente al estudiantado con necesidades educativas especiales.

Así, de ser una visión de un alumno o alumna “que se integra”, se pasa a una concepción de “una escuela que responde” de manera diferencial y eficaz a las distintas necesidades del estudiantado. Por ello, la atención se enfoca en la creación de “escuelas inclusivas”, lo cual implica: *a)* el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual; *b)* el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad y *c)* la estrecha coordinación con otras políticas sociales.<sup>11</sup>

Al plantear la reformulación de los sistemas educativos y no de la Educación Especial, los exponentes más radicales del movimiento de la inclusión ven no sólo como innecesaria a la Educación Especial, sino como causa de que la exclusión siga existiendo y como una justificación para no abordar la complejidad de la inclusión.<sup>12</sup>

Sin embargo, para otras entidades como la Federación Mundial de Sordos, la Unión Mundial de Ciegos, y la Federación Mundial de Sordo-ceguera,<sup>13</sup> las necesidades específicas que las diferencias imponen a las personas con discapacidad, las medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten al máximo

<sup>11</sup> «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro». Documento de referencia de la Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra. (UNESCO, 2008).

<sup>12</sup> Como el Centro de Estudios en Educación Inclusiva que considera que la segregación en escuelas “especiales” como una opción legítima desde los derechos humanos implica no tener en cuenta la evidencia empírica de los efectos perjudiciales que tiene la llamada “educación especial”. (Agustina Palacios, 2008: 384-385).

<sup>13</sup> *Ob. cit.* Pp. 389-390.

su desarrollo académico y social<sup>14</sup> no se pueden considerar sin la intervención de la Educación Especial.

## 1.5. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El principio rector del marco de acción de la *Declaración de Salamanca* (UNESCO y MEC, 1994) dice a la letra:

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (15).

En el contexto de este Marco de Acción, el término «necesidades educativas especiales» se refiere a todo escolar, cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchas niñas o niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todo el alumnado, incluyendo a quienes tengan discapacidades graves.<sup>15</sup>

El término «necesidades educativas especiales» fue propuesto para sustituir las múltiples categorías de las dificultades del alumnado por una sola categoría abarcativa<sup>16</sup> que evitara el etiquetaje; lamentablemente, como muchas investigaciones lo demuestran (Vlachou, 1999; Jiménez, 2004) no sólo se sigue considerando que la niña o el niño es el problema, sino que existe una confusión del tipo de necesidades específicas que presenta el alumnado en relación con los factores contextuales. No se debe dejar de considerar que la incorporación del término «necesidades educativas especiales» en la *Declaración de Salamanca* (Echeita y Verdugo, 2004) buscaba, además de ser un concepto amplio y comprensivo, no perder de vista el colectivo estudiantil, cuyas necesidades especiales se vinculan con condiciones de discapacidad o dificultades de aprendizaje.

Así, actualmente asistimos a un gran debate sobre el uso que se le ha dado al término. En la obra que Echeita y Verdugo coordinan (2004), Giné valora que, después de 10 años de la *Declaración de Salamanca*, existen dificultades con la comprensión y el uso del término «necesidades educativas especiales»; por su parte Ortiz señala que el concepto observa un deterioro que no lo hace coincidir con

<sup>14</sup> Ver Artículo 24, Inciso e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. p. 22.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Necesidades Especiales «es un término general para referirse a los niños que necesitan algún tipo de ayuda extra. No es posible dar una definición precisa pues sus necesidades varían mucho». En *Atender y entender las necesidades especiales en el aula integrada*. Guía para los docentes, versión electrónica. (UNESCO. 2003:17).

el concepto actual de «educación especial», en el sentido de ser un conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para que el estudiantado progrese en su desarrollo emocional, académico y social, como se planteó en el *Informe Warnock*.

Desde la perspectiva de Booth el término «necesidades educativas especiales» se usa como una etiqueta que deprecia la diversidad y hace que las dificultades educativas se consideren en términos de las deficiencias del alumnado, por consiguiente se desvía la atención de las barreras al aprendizaje y la participación que pueden surgir en todos los aspectos de un entorno (Verdugo, Vega y Borja, 2006). Para Vlachou (1997) el término perpetúa las ideas segregacionistas.

En algunos países, como Escocia, decidieron reemplazar en su legislación el concepto de «necesidades educativas especiales» por el de Necesidades de Apoyo Adicionales (NAA), para enfatizar que éstas no se encuentran en el niño o niña, sino que se originan en la relación que establecen con la escuela. No obstante, dicen Tisdall y Riddell (2006), las medidas se han adoptado sólo al nivel de las personas (apoyos al niño o niña), quedando pendientes el nivel del sistema educativo (escuelas inclusivas) y el nivel social (el combate a la discriminación).

Dyson y Millward, citados por Isaksson, Lindqvist y Bergstrom (2007), observan que se precisa afinar la óptica para comprender el cambio de lo que significa una necesidad educativa especial y asumir que son producto de procesos sociales, pues «la necesidad surge dentro de un contexto social, el cual por sí mismo juega una parte activa en lo que puede considerarse como elemento constitutivo de una necesidad y cuáles necesidades pueden ser consideradas como especiales».

Al respecto, Wilson (2002) afirma que la política, la investigación y la práctica en la atención educativa de las necesidades especiales están inevitablemente determinadas por nuestras concepciones y nuestra comprensión de esta frase. Para él, hay una distinción entre 1) el significado de la frase (el equivalente lingüístico de “especial” y “necesidades”) y 2) el criterio de aplicación (lo que es contar con una necesidad especial). Ambos dependen de los criterios de valor sobre lo que es importante o deseable en la vida humana y no simplemente en el hecho empírico, de manera que la gente involucrada en la teoría y la práctica de las necesidades educativas especiales tiene que enfrentar la tarea de clarificar y defender los criterios de valor de los que depende su trabajo.

Según Wilson, es imposible identificar algo como “necesidad especial” en educación sin un marco o conjunto de criterios, en virtud de los cuales ciertos contenidos de aprendizaje son vistos no solamente como deseables e importantes, sino también en algún sentido necesarios. El valor o peso que nosotros le damos a x o z aprendizaje, determina qué es lo que podemos apreciar como una “necesidad especial”, así como establecer qué es una «dificultad de aprendizaje», una “discapacidad”, un “talento” o una “sobredotación”.

En resumen, la evolución histórico-social de los términos y definiciones relativas a las personas con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad u otros factores, está condicionada por los contextos políticos, sociales y científicos de cada época. En la actualidad es evidente la necesidad de integrar perspectivas tanto médicas como psicológicas y sociales no sólo para tener una mejor comprensión, sino para responder efectivamente a las personas con esta condición. Es importante, a su vez, tener presente la provisionalidad de los conceptos actuales considerando que a pesar de los avances, según Verdugo (2006b), la integración de los conocimientos en torno a la discapacidad es todavía muy incipiente.

## 1.6. VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS CONCEPTUALES A NIVEL MUNDIAL

Vernor Muñoz, relator especial sobre el derecho a la educación de la ONU, concluye en su reciente informe<sup>17</sup> que es indiscutible la existencia de una práctica generalizada de no reconocimiento de tal derecho a un gran número de personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales.

En el informe se analiza como tema de especial interés el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva. Se identifican algunos de los obstáculos que atentan contra dicho derecho:

1. El reconocimiento jurídico formal no siempre se traduce en prácticas efectivas que garanticen una educación digna y de calidad para las personas con discapacidad.
2. La escasez de financiamiento y recursos disponibles, así como la falta de voluntad política de las instancias locales de gobierno (en el caso de los países que cuentan con administraciones descentralizadas), aparecen como los principales factores que condicionan una aplicación parcial o inadecuada de las políticas y disposiciones tendientes a garantizar el derecho a la educación de la infancia y juventud con discapacidad.
3. Aunque la mayoría de los países reconoce la necesidad de impulsar prácticas educativas inclusivas, también creen necesaria la existencia del Sistema de Educación Especial para aquellos niños o niñas con grados de discapacidad grave o que prefieran una atención especializada. Muchos países optan por sistemas de educación combinados de Educación Regular y Especial que incluyen diversas modalidades: Educación Regular con clases especiales; Educación Especial sólo para personas con un tipo de discapacidad específica

---

<sup>17</sup> Organización de las Naciones Unidas. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Consejo de Derechos Humanos, cuarto período de sesiones. Tema 2 del programa. A/HRC/4/29*. 19 de febrero de 2007.



*Clausura del ciclo escolar 2007-2008 del Centro de Atención Múltiple Núm. 24. Villa de Tamazulapan del Progreso. Oax. Archivo fotográfico de la institución. 2008.*

(por lo general motora o múltiple); Educación Especial preescolar o temporal como instancia preparativa para una posterior experiencia inclusiva.

4. Los discursos de la integración y la inclusión parecen contradecirse con una marcada tendencia a la persistencia de modalidades de educación segregada. El reconocimiento de estas modalidades (requisito previo para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades) viene acompañado del reclamo de un conjunto de transformaciones radicales dentro de los sistemas educativos.

De lo antes expuesto se concluye que, en la transición de una educación segregacionista a una educación inclusiva, los avances conceptuales son fundamentales pero insuficientes sin su generalización y consenso crítico. La aplicación de los conceptos aquí planteados no se garantiza sin un plan de transición, sin los correspondientes cambios estructurales, sin políticas y recursos encaminados a generar prácticas inclusivas, sin la determinación puntual de las personas a las que les corresponde cumplir con las obligaciones y responsabilidades, y sin el establecimiento de los mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan conocer los alcances y las limitaciones que de ellos se derivan.

## CAPÍTULO II

### Marco de referencia



Grupo de primaria del Centro de Atención Múltiple Núm. 9. Santa María del Tule, Oax. Fotografía de Clara Lourdes Meza García. 2007.

Como todo fenómeno social, el devenir de la educación sólo se puede valorar tras un determinado periodo que, al analizarlo, nos permite distinguir la trascendencia de las distintas variables que intervinieron en su proceso de transformación.

En el presente apartado se explicitan los fenómenos sociales y políticos que dieron origen a la Integración Educativa en nuestro país. Se explica la progresión cronológica e histórica de sus diferentes etapas en México y, finalmente, se hace un análisis de lo que significó esta innovación o cambio para la Educación Especial en Oaxaca.

#### 2.1. ANTECEDENTES

En 1970, tras una larga experiencia de al menos cien años en acciones progresivas que transitaron de lo asistencial a lo educativo, se crea en México la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en respuesta a las necesidades educativas de la población con discapacidad y otras condiciones. Así, se potencian y sistematizan acciones para el desarrollo de la EE a nivel nacional (Ezcurra y Molina, 2000), teniendo como sustento la Declaración de las Personas Men-

talmente Retrasadas (1956), los Derechos del Niño (1959) y los Impedidos (1971-1976) conjuntados en el *Informe Warnock* de 1978 citados por Meza (en Primer coloquio: discapacidad, educación y cultura, 2001).

En un inicio la DGEE obtiene logros relevantes en la expansión de servicios. Es una época de apertura de centros educativos y de diagnóstico –Escuelas de Educación Especial (EEE), Centros Psicopedagógicos (CPP), Grupos Integrados (GI) de sordos– en la mayoría de los estados del país.

Durante los años 80, existe una fértil incursión en tareas de investigación teórica y metodológica, así como el desarrollo de instrumentos destinados a escolares de educación primaria con dificultades en el aprendizaje de la Lecto-escritura y la Matemática, a través de servicios vinculados a la escuela regular.

Para esa década la organización de la Educación Especial en México estaba claramente definida en dos tipos de servicios educativos: los indispensables y los complementarios, mismos que funcionaban bajo la normatividad técnica, operativa y administrativa de la SEP (Ezcurra y Molina, 2000), de manera que eran compatibles con los niveles inicial, preescolar y primaria.

Se ofrecían servicios educativos indispensables para la niñez con trastornos neuromotores, auditivos, visuales y deficiencia mental, en los Centros de Intervención Temprana (CIT) (educación inicial), Escuelas de Educación Especial (preescolar y primaria), Centros de Capacitación de Educación Especial (Cecadee) y Talleres Protegidos (laboral). Además, estudiantes de educación primaria con problemas en el aprendizaje, lenguaje y conducta, recibían atención en servicios complementarios como los Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos. Para infantes cuya discapacidad no les impedía permanecer en la escuela regular, se crearon los Grupos Integrados para gente sorda y Grupos Integrados B para la niñez con deficiencia mental leve.

En el rubro de investigación educativa, el desarrollo más notable se dio en los campos del aprendizaje y la discapacidad: se elaboró una gran cantidad de instrumentos de diagnóstico psicopedagógico, propuestas pedagógicas, guías y materiales para cada uno de los servicios; y una clara incursión en conceptos y medidas relacionados con la integración del alumnado de Educación Especial a la escuela regular.

Así, al inicio de los años 90, la Educación Especial en México se encontraba en un estado propicio para los cambios que en materia de Integración Educativa se perfilaban en el panorama internacional, como lo afirman Ezcurra y Molina (2000):

Se conocía ampliamente a la población de educación especial y había una experiencia de capacitación y actualización permanente en el personal; se contaba con niños y servicios integrados en las escuelas regulares y muchos de los trabajos de investigación se habían destinado a proyectos conjuntos entre las direcciones

de educación especial y educación primaria por lo que estaban sentadas las bases para dar el paso hacia un programa de integración educativa... (29).

De esta manera, cuando la SEP inicia el programa sexenal denominado Modernización Educativa, la DGEE, a su vez, diseña el Programa para la Modernización de la Educación Especial 1989-1994 (SEP-DGEE, México, 1992b) proponiendo entre otras cosas la ampliación de la cobertura bajo tres modalidades de atención:

- para la Integración Educativa;
- a zonas rurales, indígenas y marginadas y
- a niñez con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Al mismo tiempo, en el panorama internacional suceden cambios conceptuales y políticos, trascendentes en materia de los derechos de las personas con discapacidad.

A través de sus organizaciones, un intenso trabajo de difusión, gestión, activismo y capacidad de convocatoria, las personas con discapacidad y sus madres y padres de familia logran que organismos internacionales como la ONU y la UNESCO se pronuncien con medidas a su favor, auspiciando la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) principalmente.

En tanto en México, con la modernización, se generan en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) una serie de reformas estructurales que, en el rubro de educación, se traducen en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Con el ANMEB (1992) el gobierno quiso dar respuesta al estado crítico de la educación, diagnosticado por un grupo de gente experta encabezada por Gilberto Guevara Niebla, cuyo informe reseña el profundo deterioro del servicio educativo que se refleja en bajo rendimiento académico, ineficiencia escolar, desarticulación educativa, leyes excluyentes, educación irrelevante, evaluación deficiente, etc. Camacho (2001) puntualiza:

El sistema educativo ha dejado de ser un instrumento directo de movilidad social y mejoría económica, es decir un instrumento de igualdad y de justicia. Sobre los criterios de calidad y mejoramiento educativo, se han impuesto los intereses corporativos y burocráticos del sector, (...) en consecuencia, los pocos indicadores disponibles sobre la calidad del proceso educativo, señalan, sin excepción y en todos los niveles, que México es un país con promedio escolar inferior a cinco, un país de reprobados (7).

El movimiento internacional de Integración Educativa llega a México en un momento de transición del Sistema Educativo Nacional (SEN). De 1989 al

2000 se vive una etapa de cambios medulares (Martínez, 2001) a partir del ANMEB, como lo señala Zorrilla (2002):

...es el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros. Este hecho no es aislado (...) y significa uno de los pactos políticos más importantes del siglo veinte al plantear decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo futuro del SEN: la descentralización del sistema educativo y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de maestros (2).

La medida de mayor impacto para el desarrollo futuro de la EE, fue «la transferencia de la administración de los recursos y las atribuciones operativas a los gobiernos estatales» (López, s/f) denominado en el acuerdo: Federalización de la educación o descentralización educativa.

El proceso, ya iniciado en los 70<sup>1</sup> con una progresiva desconcentración administrativa de los servicios educativos, condujo paulatinamente a la desestructuración del Sistema de Educación Especial, agravándose con sus dos procesos básicos (Rangel y Negrete, 2000): la descentralización<sup>2</sup> y el ANMEB.

Aun cuando estaba estructurado un programa para la modernización de la Educación Especial, en 1993, desaparece la DGEE y da inicio la nueva política en dicho rubro que suspende abruptamente los proyectos de integración que ésta había empezado a perfilar (RIIE, 2006). Lo anterior da paso a una etapa de desorganización, incertidumbre y anarquía que se mantiene en una década.

En el discurso de la Reforma en Educación Especial aparecen requerimientos de “innovación y cambios” que urgen una transformación y contribución, desde su espacio, con el nuevo concepto de calidad educativa, tal como lo confirma Guajardo (Castañón, 1993):

Establecer una gama de opciones graduales de integración para que una escuela de calidad para todos cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimientos de educación especial, teniendo así el acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al

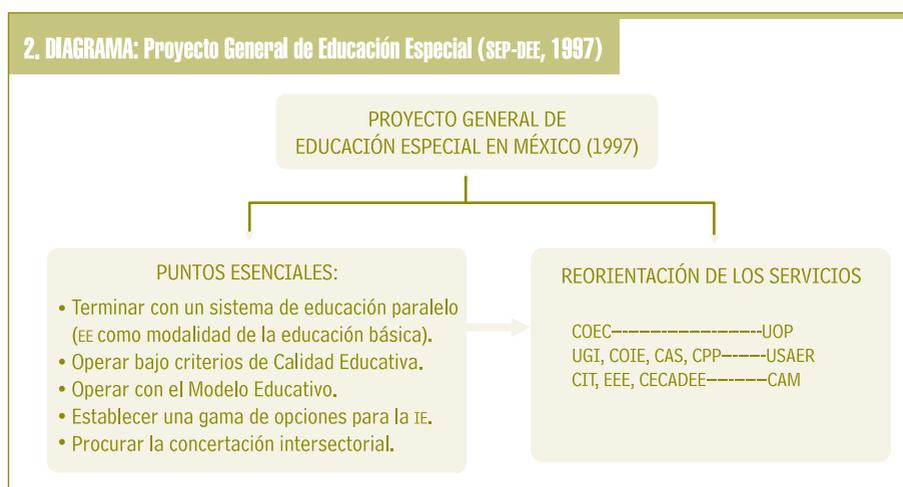
<sup>1</sup> En 1973-1974 se da la descentralización administrativa (unidades regionales de servicios administrativos). 1978-1982: Desconcentración administrativa (31 delegaciones generales). 1983-1988: Proceso de la descentralización. (USEDES-SCEP).

<sup>2</sup> Por federalización de la educación o descentralización podemos identificar al proceso mediante el cual «el gobierno central pactó con los gobiernos locales la transferencia de recursos y responsabilidades, dejando en manos de éstos la posibilidad de integrar, fusionar u organizar un nuevo sistema educativo local, sin definir curso de acción alguna en ese sentido. Lo que significa un espacio de mayor autonomía a los gobiernos locales para la toma de decisiones sobre la organización y el funcionamiento de los sistemas escolares». (Esquivel, 2003:277). Descentralización que en el contexto de las reformas estructurales del gobierno mexicano significa el intento de incentivar la participación privada en dos rubros estratégicos: la orientación del sistema educativo y su financiamiento. Las políticas públicas en México y América Latina fueron influidas por la corriente neoliberal desde su ingreso a la OCDE, la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, la exigencia de modernizar la educación de acuerdo a parámetros de calidad y eficiencia, al inicio de los años 90, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar (4).

Lo que bien pudiera significar –según algunas personas defensoras del proceso de descentralización– una oportunidad de autonomía y autogestión, fue, para la mayoría de las entidades, una catástrofe, dados sus disímiles niveles de desarrollo económico y logístico, la larga dependencia académica-operativa del centro y la limitada comprensión de los cambios propuestos.

En pleno proceso descentralizador y ante la carencia de una dirección nacional, la recién creada Dirección de Educación Especial del DF elabora el Proyecto General de Educación Especial en México (SEP-DEE, 1994) con carácter de «documento indicativo para todo el país» (Guajardo, 1998) cuyos principios básicos incluían la reorientación de los servicios como consta en el Diagrama 2.



Fuente: datos de SEP-DEE (1997). Proyecto General de Educación Especial. Pautas de organización. Cuaderno de integración No. 6. México DF.

El caos que imperó en Educación Especial influyó negativamente en los resultados que se perseguían en torno a la Integración Educativa de la niñez con NEE, con y sin discapacidad, a la escuela regular; la investigación de García *et al.* (1996) lo confirma:

La federalización del sistema educativo: Los subsistemas de educación especial de los estados acataban las políticas dictadas por la Dirección General de Educación Especial. Cuando dicha dirección dejó de ser general, algunos de estos subsistemas vivieron momentos de desconcierto y parálisis (62).

Entidades federativas como Oaxaca quedaron en estado de latencia; incorporándose gradual y parcialmente al Proyecto de Integración Educativa hasta 12 años después. (SEP-DGIE, 2004).

En 1994 se decreta<sup>3</sup> la reorientación de los servicios de EE. Los propósitos fueron combatir la discriminación, la segregación y etiquetación al atender a la niñez con discapacidad en servicios separados del resto y de la educación básica general. Este hecho intentó impulsar la transformación de las concepciones y del modelo de atención, aparentemente de prevalencia clínico-terapéutica.

Se requirió a los servicios de EE cambiar su función, adoptar el concepto de NEE y las implicaciones educativas que de éste se derivan, posibles de potenciar con los apoyos y ayudas necesarias de docentes de aula regular y en contextos educativos normalizados.

Los servicios de EE se reorientaron poniendo énfasis en el espacio físico de la escuela regular, su currículo y sus docentes. Los GI, CPP y los Proyectos de Innovación se transformaron en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER); los CIT, las EEE y los Cecadee se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM) (RIIE, 2005).

## 2.2. DESARROLLO DE LOS PROYECTOS Y PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Parte de los cambios estructurales emprendidos en México a raíz del ANMEB se concretan en la modificación del Artículo 3º Constitucional de Educación<sup>4</sup> y con la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE) en 1993 como parte esencial del compromiso en torno a la Integración Educativa, ofreciendo la certidumbre jurídica de la que carecía.

El artículo 41º de la LGE legisla específicamente sobre la Integración Educativa, lo que se traduce en un peso determinante en el ejercicio y desarrollo de estos proyectos. Para Guajardo (1999) dicha situación permite ejercer el derecho desde la ley:

... la piedra angular de nuestro desarrollo está en que la opción entre la escuela regular y la especial no está en un diagnóstico psicopedagógico de los expertos, sino en la elección de un padre de familia bien orientado (la obligación de la orientación está en la Ley General de Educación, en su artículo 41) (*s/p*).

<sup>3</sup> A partir de 1993, en el país, y como resultado de la adhesión al ANMEB, «se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió básicamente en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de EE, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes» (SEP, 2002a: 14). En muchos estados funcionó como decreto en el sentido de la presión administrativa sin la mediación y acompañamiento de un proceso formal de análisis, reflexión y participación de las personas participantes de la EE: personal docente, responsables de familia y alumnado.

<sup>4</sup> El Artículo 3º se modifica en la parte referida a «la obligación del Estado a impartir educación laica y gratuita, se amplía la obligatoriedad a la educación secundaria, así como a la educación preescolar a quien lo solicite; considerando entonces a la educación básica integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y por las modalidades de educación inicial, especial y de adultos» (SEPDGEE, 1996:8).

En el mencionado artículo<sup>5</sup> puede verse la respuesta a una antigua demanda de padres y madres de personas con discapacidad y de éstas mismas, que desde los años 80 exigían legislar el derecho a la educación y al desarrollo. La ley que se obtiene en ese momento va más allá, no sólo garantiza la educación, sino define que debe darse preferentemente en espacios de la educación regular.

Bajo este marco legal se intenta cumplir los compromisos pactados con la adhesión a la *Declaración de la Conferencia de Salamanca*, a través de distintas acciones, durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000).

Como eje vertebral de la educación, en este periodo, se elabora el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; el cual deriva a su vez el Programa Nacional de Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PEF, 1995), el cual registra la responsabilidad y la coordinación interinstitucional entre las diversas instancias de gobierno para lograr la participación integral de las personas con discapacidad en áreas de salud, educación, cultura, deporte, recreación y campo laboral perfilando ya una política oficial sobre la integración social y educativa.

Los cambios operativos en la estructura del sistema de EE, que empezaron en 1992 a raíz de la descentralización, no lograron los resultados previstos en la integración de la niñez con NEE a la escuela regular. Se presentaron resistencias importantes por parte del personal de EE y de algunos padres y madres de familia, quienes pensaban que la propuesta de integración implicaba la desaparición de dicho sistema educativo (RIIE, 2006).

Por otra parte, el personal docente de escuela regular expresa su desacuerdo ante una población que considera no le corresponde, en tanto el profesorado de EE objeta las condiciones laborales y profesionales bajo las que ejerce su quehacer y trata de mantener prácticas que les ofrecen certidumbre (Mares e Ito, 2005; RIIE, 2006).

Ante tal panorama la Subsecretaría de Educación Básica y Normal se propone en 1995, después de la reorientación de los servicios, revisar la situación del proceso de Integración Educativa en el país, a través de una investigación en 11 estados de la República Mexicana.

Las conclusiones de la investigación, emprendida por Ismael García Cediño y colaboradores perfilaron un panorama crítico:

- la Integración Educativa seguía un proceso bastante irregular como efecto colateral de la descentralización;

<sup>5</sup> «La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como también a maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación» (SEP, 1993: 69-70). Este artículo fue reformado en el año 2000.

- el Programa de Integración Educativa se vio relegado, debido a que históricamente la EE ha tenido esta condición en los organigramas institucionales y en la asignación de recursos de todo tipo;
- la ausencia de lineamientos para normar el proceso de integración del alumnado y falta de conciencia sobre la integración educativa, social y laboral de las personas con alguna discapacidad y
- las carencias formativas de docentes de EE y ER. Así como su desacuerdo ante la falta de consulta sobre el ingreso de la niñez con NEE a sus aulas (García, *et al.*, 1996).

Para dar respuesta a la problemática descrita, en el ciclo escolar 1996-1997 se puso en marcha el Proyecto de Investigación e Innovación. Integración Educativa, bajo el auspicio del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (FMCTCM-E), normado por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) y fortalecido por la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad (SEP-SNTE, 1997).

La Tabla 1 muestra el proceso y los objetivos que guiaron la regulación y generalización del proyecto en el país. Cuando concluye el ciclo escolar 2001-2002 se encuentran participando de sus acciones 31 estados de la República Mexicana (SEP, 2002a).

En el ciclo escolar 2001-2002, el Proyecto de Investigación e Innovación da paso al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), enmarcado en el sexenio de Vicente Fox. El titular de la Subsecretaría de Educación Básica es optimista al declarar que los resultados de las investigaciones que lo anteceden permitirán desarrollar modelos pedagógicos para la integración de toda la diversidad estudiantil en las escuelas (SEP, 2001).

La puesta en marcha del PNFEEIE (SEP, 2002a) se fundamenta en que a la fecha no se cumple con las condiciones de justicia que posibiliten que las personas con NEE hayan alcanzado la igualdad de oportunidades educativas, dado que subsisten problemas en la cobertura y distribución de los servicios y en la calidad de la atención que reciben.

Se atribuye el origen del problema a la ausencia de una política regulatoria y sus consiguientes mecanismos de seguimiento y evaluación para normar los procesos de integración. Su diagnóstico se apoya en cifras que pretenden demostrar que las USAER no cumplen con la tarea encomendada: reportan 525 232 estudiantes atendidos por las diversas modalidades de EE en el ciclo escolar 2001-2002; de ese total, sólo 112 mil tienen alguna discapacidad. Esta cifra no coincide con las y los 381 895 escolares con discapacidad que la escuela regular reporta en sus aulas, por tanto, concluyen que al menos 269 895 de esos estudiantes no recibieron atención o apoyo específico de los servicios de EE.

**Tabla 1.** Incorporación de los estados al Programa de Integración Educativa (PIE), fases y acciones

Ciclo	Entidades federativas	Fases	Objetivos
1996-1997	Colima, San Luis Potosí, Tabasco.	1ª Diseño	- Diseño, implementación y evaluación de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• un programa de actualización para profesionales de EE y ER.</li> <li>• materiales didácticos.</li> <li>• experiencias controladas de Integración Educativa en el aula regular.</li> <li>• sistema de Seguimiento de las niñas y los niños con Necesidades Educativas Especiales (Sisne).</li> </ul>
1997-1998	Colima, San Luis Potosí y Tabasco.		
1998-1999	Baja California, Baja California Sur y Chihuahua.	2ª y 3ª Ampliación y consolidación en los estados participantes. Inclusión de nuevas entidades federativas.	- Expansión del proyecto. - Acciones anteriores. - Promover cambios sustantivos en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• las prácticas de los docentes de las escuelas regulares de inicial y EB.</li> <li>• las prácticas del personal de EE, de lo clínico a lo educativo.</li> <li>• la relación entre el personal de EE-ER. Trabajo colaborativo.</li> <li>• la organización de las escuelas. Trabajo colegiado.</li> <li>• la participación del personal de supervisión de EE y ER, garantizando la IE.</li> </ul>
1999-2000	Guerrero, Hidalgo, Morelos, Jalisco y Zacatecas.		
2000-2001	Campeche, DF, Durango, Edo. de México, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.		
2001-2002	Aguascalientes, Coahuila, Chiapas, Guanajuato, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Sonora y Tamaulipas.		

Fuente: SEP. (2004). Informe final del Proyecto de Investigación e Innovación Integración Educativa, Proyecto de Investigación e Innovación la Gestión en la Escuela Primaria y Especialidad Universitaria en Integración Educativa. México, DF.

La discrepancia en las cifras anteriores se debe a la relatividad e indeterminación de las «Necesidades Educativas Especiales» que ha permitido que se atienda a población escolar que no presenta discapacidad (SEP, 2002a).

Su vínculo al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y al Programa Nacional Educativo 2001-2006 (Pronae) (SEP, 2003) se expresa en su propósito principal de alcanzar la justicia social y equidad educativa. Propone capitalizar las experiencias en torno a la comprensión de las finalidades de la Integración Educativa, aportar información y propuestas de trabajo para poner en marcha este proceso en cada salón de clases. El Diagrama 3 describe su estructura (ver p. 24).

El PNFEIE 2002-2006 apunta en dos direcciones: transformar la práctica docente y delimitar la población a considerar bajo el rubro de «Necesidades Educativas Especiales». A la par surgen sus Reglas de Operación, publicadas al inicio de cada año civil, que establecen principalmente el techo financiero, metas, propósitos y evaluación a la que debe sujetarse en torno a dos ámbitos principales (SEP, 2002a):

## 3. DIAGRAMA: Estructura del PNFEIE (2002-2006)



Fuente: datos de SEP (2002). Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México, DF.

### 1. El fortalecimiento a la Educación Especial

Con acciones encaminadas a:

- a) definir la misión,
- b) orientar y verificar el funcionamiento de los servicios (de apoyo: USAER, CAPEP,<sup>6</sup> CAM; escolarizados: CAM; y de orientación: UOP);
- c) actualización del personal,
- d) ampliar la cobertura de los servicios al alumnado con NEE, priorizando la discapacidad, extender los servicios de apoyo a un mayor número de zonas escolares de educación inicial y básica, con prioridad a las zonas rurales, indígenas y urbano-marginadas.

### 2. El fortalecimiento de la Integración Educativa

Para lo cual se propone:

- a) dotar de elementos de sensibilización a la comunidad educativa,
- b) actualizar al personal de educación regular,
- c) facilitar respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos, basadas en:
  - evaluación psicopedagógica,
  - propuesta curricular adaptada,
  - trabajo conjunto;
- d) apoyos técnicos y/o materiales para el alumnado con discapacidad.

Los objetivos del PNFEIE (SEP, 2002a) fueron:

<sup>6</sup> Aquí aparece la condición del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar como un servicio educativo especial, no administrado por la EE, pero sí sujeto a lo estipulado en el artículo 41, cuya permanencia en el nivel de preescolar o su traslado a especial son estrategias operativas válidas (SEP-SNTE, 1997).

Objetivo general:

Garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presenten discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de Integración Educativa y de los Servicios de Educación Especial.

Objetivos específicos:

- Establecer el Marco regulatorio nacional de la Educación Especial y del proceso de Integración Educativa para asegurar el logro educativo (...)
- Proporcionar a los maestros de educación especial, de educación inicial y de educación básica los recursos de actualización y los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos (...)
- Atender a un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas (...), en el sistema educativo nacional.
- Ampliar la cobertura de los Servicios de Educación Especial a un mayor número de escuelas de educación inicial y básica, garantizando su mejor distribución entre regiones: (...) zonas urbanas marginadas, rurales e indígenas.
- Promover la participación comprometida de las madres y los padres de familia en la atención educativa (...)
- Establecer una coordinación interinstitucional y con otros sectores que garanticen y/o apoyen la satisfacción de las necesidades educativas especiales (...) así como la integración al campo laboral de esta población (Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, SEP 2002a: 43 y 44).

La responsabilidad de la operación del PNFEIE inicia en el ámbito federal, desde la Secretaría de Educación Básica y Normal, a través de un equipo nacional encargado de definir las estrategias que lleven a cumplir cada meta establecida.

Da a las entidades federativas la libertad de adscribirse según las condiciones de las Reglas de Operación y la tarea de conformar un equipo estatal con representación de los niveles de educación básica, que «pondrá en marcha las acciones propuestas, tomando en cuenta las características y necesidades de cada entidad, y realizará un seguimiento de ellas» (SEP, 2002a:49), siendo también responsable de vincularse con las autoridades educativas estatales y federales, con las personas encargadas de los niveles educativos (incluida la educación superior) y estructurar la gestión con las organizaciones civiles y otros sectores de gobierno.

### 2.3. SITUACIÓN ACTUAL DEL PNFEIE

Desde el ciclo escolar 2004 al 2007 se hicieron evaluaciones externas del PNFEIE en distintas entidades. La evaluación externa (RIIE, 2006) permite conocer las

principales acciones del PNFEIEE y de los servicios de EE para identificar el alcance de la metas y los indicadores programados para ese ciclo; la revisión del periodo 2002-2006 fue trascendental porque estableció una visión global del impacto y la repercusión de una cultura de integración educativa.

La Tabla 2 sintetiza los alcances en cada línea de acción reportados en la evaluación externa, 2006.

**Tabla 2.** Logros del PNFEIEE. Período 2002-2006

Líneas de acción	Logros
1. Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de EE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicación de las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (OGFSEE).</li> <li>• Cada entidad federativa elabora sus manuales de operación.</li> <li>• Revisión y cambios en las Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación (NIRIAC) de preescolar, primaria y secundaria.</li> <li>• En construcción el diagnóstico sobre el CAM laboral.</li> <li>• Elaboración, publicación y promoción de la Propuesta de atención a los alumnos con Aptitudes Sobresalientes.</li> </ul>
2. Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de Integración Educativa en las escuelas de educación inicial y básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Programa Escuelas de Calidad (PEC) tiene como un estándar de calidad la integración educativa del estudiantado con NEE.</li> <li>• Conafe pilotea el Proyecto «Inclusión Educativa y NEE».</li> <li>• 9 estados tienen su programa estatal, 6 publicados y 15 en proceso.</li> <li>• Sólo en los manuales de operación de educación inicial se incorporan las orientaciones del PNFEIEE.</li> <li>• Se revisan las NIRIAC, tratando de especificar en ellas las normas y criterios de evaluación, promoción y certificación de alumnado con NEE.</li> <li>• A partir del ciclo 2005-2006, se oficializa el uso del <i>Cuestionario 911</i> como base para la toma de decisiones respecto a la atención a las y los estudiantes con NEE.</li> <li>• Publicación en Internet de «Experiencias exitosas de IE».</li> <li>• Publicación del juego de cuadernillos <i>Todos en la misma escuela</i>.</li> </ul>
3. Ampliar la cobertura de los servicios de EE a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención del alumnado con NEE con discapacidad o con AS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>Cuestionario 911</i> permite constituir una base de datos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, en edad escolar.</li> <li>• En algunos estados se incrementa la cobertura de los servicios. Existen en el país 4 433 servicios de EE, atendiendo 3 126 municipios de los 4 700 existentes (el 60.51 %).</li> <li>• Se reportan 4 271 servicios de EE y 7 859 escuelas regulares con seguimiento cercano. Mientras que 17 616 escuelas regulares reportan tener alumnado con NEE integrados.</li> <li>• Se crea el 88% de los Centros de Recursos e Información para la IE (CRIE) propuestos (137), pero con carencias en espacios físicos.</li> <li>• Las USAER atienden 284 174 alumnos y alumnas y los CAM 109 660.</li> <li>• Respecto a la tarea de atender estudiantes con discapacidad (múltiple o severa) exclusiva de CAM, se reporta que USAER atiende 303 con DMU y 309 con AU; y CAM 948 DMU y 894 AU.</li> <li>• Educación indígena reporta 128 escuelas con servicios de EE, en comparación a las 57 que había en 2005.</li> </ul>

Líneas de acción	Logros
<p>4. Garantizar que el personal de EE, inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente al alumnado con NEE, prioritariamente al que presente discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza el Diagnóstico Nacional sobre Formación y Actualización del Personal de Educación Especial y CAPEP.</li> <li>• Difusión del PNFEIE.</li> <li>• Colaboración en la formulación del plan de estudios de la licenciatura en EE 2004, impartida por las escuelas normales. 55 normales de 463 imparten la licenciatura. Matrícula de 4 919 alumnos.</li> <li>• Diseño e implementación a través del Pronap, del Curso general de Integración Educativa para actualizar a personal de EE y CAPEP.</li> <li>• Diseño e implementación del Seminario de Actualización para profesoras y profesores de EE y ER en sus fases: intensiva y permanente. Y del curso nacional de Integración Educativa.</li> <li>• En 2002-2003 para fortalecer a los equipos técnicos, la DGIE y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España convoca a 29 asesores de EE y una profesora de secundaria de 30 entidades federativas a la Especialidad Universitaria en Integración Educativa en la Universidad Camilo José Cela, en Madrid, España.</li> <li>• Ofertas de actualización 2003: Curso de estrategias para la atención a la discapacidad visual, auditiva, intelectual, motora y autismo. Impartido a 5 asesores de cada entidad.</li> <li>• El Pronap, en el periodo 2003-2005, publica y difunde TGA relacionados a las NEE, diseñados por San Luis Potosí, Nuevo León, Jalisco y Tabasco, con temáticas sobre adecuaciones curriculares, producción de textos, lectura y habilidades comunicativas, evaluación psicopedagógica; de carácter obligatorio para las escuelas inicial y básica.</li> <li>• Cursos estatales con temática sobre integración educativa. En colaboración con el Pronap se diseñan tres cursos sobre La Integración Educativa en preescolar, primaria y secundaria. Aunadas a las ofertas que hacen los CRIE en sus propias entidades.</li> <li>• Para la capacitación de los ATP operaron redes de apoyo en vinculación con AC: Curso de asistencia tecnológica (Ven conmigo). Servicios para personas sordo-ciegas (CHIPI-ASOMAS) y el Curso de capacitación en la atención de personas con autismo (DOMUS y otras AC).</li> </ul>
<p>5. Garantizar la dotación de recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención del alumnado con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en los CAM.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incremento de los montos financieros para materiales y apoyos técnicos a escuelas regulares que integren estudiantes con discapacidad con apoyo de EE: 2002: 9 552 000; 2003: 14 999 000; 2005: 16 520 199; 2006: 116 540 398 para 31 entidades adscritas.</li> <li>• Para USAER, CAPEP se destina 10 mil pesos, para los CRIE 150 mil pesos y 10 mil pesos a CAM para su equipamiento en el área de capacitación laboral (recursos ligados al PEC).</li> <li>• Diseño y publicación de materiales específicos como los video-cuentos, cuentos en Lengua de Señas Mexicana (LSM); libros de texto, diccionarios y cuentos en braille y libros de texto en macrotipo.</li> </ul>

Líneas de acción	Logros
6. Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las NEE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusión en los acervos bibliográficos de la ER, relacionados con el tema de la diversidad.</li> <li>• Emisión de los posters <i>Todos en la misma escuela</i>.</li> <li>• Diseño y difusión de la serie de videos: <i>Escuela y diversidad, Integración Educativa y Construyendo la escuela que queremos</i>.</li> <li>• Los CRIE de cada entidad logran espacios de difusión en medios como radio, televisión y la Red Edusat.</li> <li>• Desde el 2004 se crea el boletín trimestral electrónico <i>Integra NEE</i> cuyo último número se publica en mayo de 2008.</li> <li>• Actividades de sensibilización a las autoridades educativas para la promoción de acciones a favor de la discapacidad.</li> <li>• En 2006, vinculados con Conapred emitieron la convocatoria para el concurso nacional: «Experiencias exitosas de Integración Educativa».</li> <li>• Apertura dentro del portal de internet e-México, de la página <i>discap@cinet</i>, por iniciativa del Gobierno federal; además de un espacio específico en el sitio de internet de la Subsecretaría de Educación Básica.</li> </ul>
7. Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con NEE, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación del Consejo Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (CCIPD) reúne a la subcomisión de educación, al PNFEIE, al Consejo Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad, surgiendo temas comunes de trabajo, entre ellos la Propuesta de atención educativa para AS y la publicación <i>Todos en la misma escuela</i>.</li> <li>• Con el apoyo del CCIPD se gestiona la Ley General para las Personas con Discapacidad.</li> <li>• En los estados se conforman consejos consultivos vinculados a los CAM laboral, como respuesta a la implementación de vínculos con la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad y sus programas (de prevención de la discapacidad, de accesibilidad y de integración laboral).</li> </ul>
8. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención a los alumnos y alumnas con discapacidad o con AS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta de atención educativa a alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes.</li> <li>• Algunos estados inician investigaciones sobre el tema de discapacidad.</li> <li>• El diagnóstico de los CAM se impulsa desde la Dirección de Fomento a la Investigación Educativa.</li> <li>• Se incrementan los proyectos de investigación en el tema de integración educativa que participan en la convocatoria SEP/SEB/CONACYT.</li> </ul>

Fuente: datos de UNAM-RIIE (2006). Informe final de Consistencia y Resultados del «Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa». México, DF.

El PNFEIE también fue evaluado en cifras, reporta que se han logrado del 50 al 71% las metas de los rubros: 1) lineamientos, 3) cobertura, 5) dotación de recursos; y en 100% las líneas prioritarias para el programa: 4) capacitación, 6) información y sensibilización, 7) colaboración inter-institucional y 8) investigación e innovación.

Las metas de la línea 2), referida al marco regulatorio de los procesos de IE en las escuelas de educación inicial y básica, se cumplieron en un 25%. El bajo porcentaje, indica la investigación de la RIIE (2006):

... puede deberse a que son acciones que deben realizarse en cada entidad y que, para cubrirla se requiere de la elaboración de los Programas Estatales, Normas y Procedimientos, con la participación de todos los niveles de Educación Básica, no sólo de Educación Especial (59).

Esta línea de acción es de vital importancia, pues refleja la comprensión y los alcances concretos de la IE en el contexto de cada escuela, con apoyo de EE; según integrantes de la RIIIE (2006) fue objeto de recomendaciones desde la evaluación 2004, donde quedó expresada:

...la necesidad de una política de integración a nivel nacional. La SEP como estructura genérica debe sustentar la cultura de la diversidad. La realidad muestra una falta de articulación formal inter e intra niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil. Resolver esta situación es una exigencia de los actores. Es por ello que los diferentes niveles e instancias de la educación regular no asumen como de su competencia el proceso de integración; se considera un asunto propio de EE (59-60).

En el 2006, la evaluación global refiere un «balance positivo» del PNFEIE, pues se afirma que se habían cubierto el 70% de los indicadores y metas.<sup>7</sup> No obstante, los pendientes al respecto tienen que ver básicamente con el presupuesto y la responsabilidad de las entidades y autoridades educativas en los diferentes niveles, pese al esfuerzo patente de la comunidad participante en las entidades.

La parte sustancial de la evaluación informa logros y condiciones en los procesos cualitativos de la Integración Educativa, sus hallazgos más relevantes son:

- Percepción muy superficial sobre la Integración Educativa y sus compromisos, en el discurso se le minimiza atribuyendo el éxito únicamente al cambio de actitud en el personal docente;
- persistencia entre docentes de EE y ER del temor ante la carencia de conocimientos sobre la niñez con discapacidad, justificando la resistencia a la integración;
- indicadores importantes de una pérdida de identidad del profesorado de EE con una disolución de sus funciones, saberes y papel: «pues no logran responder a las demandas de la ER, ni a las demandas del PNFEIE, ni a las necesidades de los alumnos» con discapacidad, principalmente;<sup>8</sup>
- «Se percibe entre los docentes una imagen de sí mismos devaluada, desmotivada; con sentimientos de fracaso, impotencia e insatisfacción profunda al no obtener resultados en sus afanes por hacerse un lugar en el

<sup>7</sup> Ob. cit. p. 85.

<sup>8</sup> Ob. cit. p. 316.

territorio de la educación primaria, y tampoco obtener resultados profesionales. (...) es evidente también un sentimiento de soledad, ante los retos que implica la discapacidad y el abandono en el que se sienten...» (317);

- señales, documentadas desde 2004, de agotamiento e ineficacia de los modelos de integración propuestos desde el PNFEIE, siendo causa del desencuentro entre el personal docente de EE y de éste con la ER; en USAER «para muchos docentes de regular, el alumno con NEE, asociadas con discapacidad, se beneficia más del apoyo en pequeños grupos, es decir, en aulas de apoyo» (317);
- más desencuentros que encuentros entre EE y ER, manifestados principalmente en dos situaciones: las condiciones físicas de permanencia del personal de EE y el salón de clases como territorio impenetrable y exclusivo del maestro o maestra de aula regular;
- la cooperación entre CAM y ER es vista como una «...experiencia de integración a través de la combinación de los dos servicios educativos que está resultando exitosa» (318), es decir una estrategia de escolarización compartida;
- preocupa la falta de conciencia sobre la trascendencia del tiempo real para los logros y desarrollo de la niñez con discapacidad «...y de su irrecuperabilidad en la vida de los niños...» (318), dejando pasar el tiempo, sin la menor preocupación;
- las acciones globales de información, sensibilización y actualización de los docentes y comunidad educativa, en general no se han logrado: «prevalece la desinformación, las dudas, las inquietudes, las quejas por el abandono...» (319) de las autoridades educativas, en todos los niveles y aspectos.

Estos resultados sugieren la apremiante necesidad de renovar el modelo de USAER, a través de «...una revisión y análisis a fondo, (...), sus principios, fundamentos, propósitos y recursos de operación» (319). Necesidad planteada desde 2004 y que ha sido desatendida hasta el momento.

Se detallan además resultados respecto al proceso de integración en el nivel secundaria, educación indígena y percepciones sobre la discapacidad, que en general no difieren de lo anterior, sino por el contrario, acentúan la distancia respecto a las metas.

Dos años después de concluido el sexenio de Vicente Fox se modifica el estatus del programa, deja de considerarse nacional y queda a cargo de la Dirección General de Desarrollo Curricular, con el argumento de que la transformación de la escuela no depende de EE, sino de un currículo de EB que permita la atención a la diversidad (Comunicación verbal del equipo autoral con Valentín Pedro Pablo Carrillo, 1º de octubre de 2008).

## 2.4. OAXACA Y EL PNFEIE

Las acciones de Integración Educativa en Oaxaca datan de los años 80, tanto en los CIT como en las EEE. Desde estos espacios se impulsó, planeó, apoyó el acceso, la permanencia y escolaridad de estudiantes con discapacidad en Cendis, jardines de niños y escuelas primarias regulares, lamentablemente las experiencias no se sistematizaron ni publicaron (García, 2003).

En el ciclo escolar 1990-1991 atendiendo al Programa para la Modernización de la Educación Especial 1989-1994, Oaxaca forma cuatro equipos para pilotear los Proyectos de Ampliación de la cobertura,<sup>9</sup> que fueron:

- de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS);
- de Atención al medio rural y urbano marginado;
- de la modalidad Aula de Apoyo (para reorientar los servicios de GI y CPP);
- de Integración Educativa, a través del Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

El COIE tuvo la función de integrar y dar seguimiento a la niñez y juventud con discapacidad visual, auditiva, neuromotora e intelectual que asistía a la escuela regular. En el período de 1991 a 2000, al menos 200 estudiantes con discapacidad ingresaron, permanecieron y se promovieron en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y capacitación laboral (García, 1998; Meza *et. al*, 2001).

Los proyectos mencionados carecían, en palabras de Ezcurra y Molina (2000), de un marco jurídico normativo y de los recursos necesarios. En la mayoría de los estados los servicios desaparecen alrededor de 1993 debido a la descentralización. En Oaxaca ocurrió hasta el 2000.

La abrupta federalización desconectó, en un primer momento, a la entidad de la DGEE y la posterior desaparición de ésta ocasionó la pérdida de las funciones normativas y organizativas que habían ofrecido cierta estabilidad a la prestación del servicio de EE (Ezcurra y Molina, 2000), por tanto, la entidad ante la autonomía –no solicitada– (Esquivel, 2003) no logró prever el nuevo panorama, se refugió en la resistencia al cambio y la negación a trabajar alternativas posibles.

La convulsión y confusión fue sistémica y afectó, en mayor o menor grado, a todo el aparato de la EE en el país. Ante la ausencia de la DGEE en su función como articulador y organizador de la EE, los diferentes programas y equipos nacionales han intentado cubrir el vacío en el ámbito técnico y operativo que generó su desaparición (RIIE, 2008).

<sup>9</sup> Equipos que estuvieron a cargo de Valentín R. Cruz Sánchez, María Belem Salas Salazar, Magdalena Rojas Aragón y Maricruz García Vasconcelos, respectivamente.

La serie de propuestas conceptuales, operativas, organizativas y metodológicas, destinadas a transformar los servicios de EE en Oaxaca, llegaron de manera desarticulada, a destiempo, fuera de contexto y sin la mediación de un equipo que les diera orden y concierto.

Propuestas como la de Reestructuración de los Servicios de Educación Especial (que inició de inmediato en otras entidades) se emprendieron ocho años después en Oaxaca, en el periodo de 1998 al 2000, respondiendo a una exigencia administrativa únicamente (RIIE, 2006); sin que este desfase significara que el tiempo fue empleado para organizar, informar y planear.

El problema se magnificó, debido, por una parte, a una intensa problemática político-sindical que polarizó posiciones respecto a la IE, la fuerza de un grupo sindical se organizó en ese momento para detener posibles discusiones en torno a la propuesta y por otra parte, las sucesivas autoridades educativas de EE dieron muestras de incapacidad, indiferencia, falta de visión y responsabilidad para prever la trascendencia de los cambios que se daban. El conflicto entre EE y ER cobró nuevas dimensiones afectando a la población con NEE y a las condiciones laborales de los equipos de profesionales responsables de su apoyo específico.

Bajo este panorama sucedieron acontecimientos irregulares en torno a las medidas que desde los diferentes equipos nacionales se proponían a la entidad, tales como:

- reorientación de los servicios de EE y CAPEP en forma desordenada, y a veces bajo coacción administrativa (estadística, control escolar, presupuesto, etc.) sin mediar procesos de reflexión y capacitación del personal de EE y ER;
- ausencia de un equipo estatal de IE durante la década de los 90. En el 2000, cuando ya lo hubo, su acción fue parcial e insuficiente, principalmente por las inadecuadas medidas administrativas, políticas y sindicales de EE y ER; pues llegó a ser usado para intereses ajenos, ubicación de personal sin relación con el programa y nivel (incluso opositores de la IE), manteniendo equipos incompletos y sin los apoyos logísticos necesarios;
- uso inadecuado de los materiales bibliográficos, videográficos, didácticos, tecnológicos y apoyos destinados a la capacitación de docentes o para escolares con NEE con y sin discapacidad;
- aprovechamiento insuficiente o inadecuado de las ofertas de capacitación, debido a la incompreensión de su origen y su relación con la reorientación de los servicios de EE, acentuada por su vinculación con indicadores de Carrera Magisterial y la ausencia de un panorama global;<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Curso general de actualización *Integración Educativa*, SEP-OEA, s/f. Curso Nacional de Integración Educativa (Pronap, 2000). Seminario de actualización para profesorado de Educación Especial y Regular: fase intensiva y fase permanente (SEP, 2002c). Estrategias de atención a niños, niñas y jóvenes con discapacidad (mayo, 2003, en México, DF); por Oaxaca asistió Francisco Benítez. Especialidad universitaria en Integración Educativa 2002-2003, en la Universidad *Camilo José Cela* de Madrid, España; por Oaxaca asistió Soraida Hernández García.

- a partir de 2004, los conflictos internos de EE hicieron que las decisiones sobre el PNFEIE en el estado recayera en la Coordinación General de Educación Básica y Normal (CGEBN), y de ésta a la Dirección de Educación Elemental (DEE) emprendiendo acciones desvinculadas, descontextualizadas y parciales, además de la ausencia de personal de EE en el equipo estatal;
- el Equipo estatal, conformado oficialmente a partir de 2003, sólo pudo implementar acciones parciales de sensibilización y capacitación en los niveles educativos de inicial y preescolar;
- ante la ausencia de una planeación que considerara los recursos financieros, de infraestructura, humanos y materiales necesarios, acciones como la creación del CRIE fracasaron. Las carencias llevaron a su disolución y el CAPEP requirió la devolución de su personal.

Lo anterior plantea una situación deliberada de anarquía y carencia de sistematicidad en la manera como se ofertan los servicios de EE a la población escolar con NEE.

La modificación de las circunstancias político-sindicales de la vida interna de EE<sup>11</sup> permitieron, en el ciclo escolar 2007-2008, a las estructuras básicas como los consejos técnicos de supervisores y de zona escolar iniciar una serie de medidas que abrieron nuevas posibilidades para analizar y planificar la EE en el estado.

## 2.5. FORMACIÓN DEL EQUIPO ESTATAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (2008)

En enero de 2008, como resultado de una convocatoria, con un consenso institucional y sindical que ofrece certidumbre y credibilidad, se forma el Equipo estatal. Las profesionales que lo integran tienen formación de licenciatura, maestría o doctorado en las áreas de educación, educación especial y psicología. El equipo es coordinado por el director de educación elemental, Valentín Pedro Pablo Carrillo. En la Tabla 3 se describe el equipo que participa en el 2009.

---

<sup>11</sup> Desde el año 2004, la jefatura del Departamento de Educación Especial ha sido causa de conflictos. Primero, por incompetencia y falta de visión de las jefas de departamento entre los años 1999-2000 y segundo, al ser ocupada por personas sin cualificación, nombradas por el IEEO y bajo consigna de control político (2000-2008), no por un verdadero interés académico.

**Tabla 3.** Equipo estatal de Integración Educativa 2007-2009

Nivel Educativo	Zona Escolar	Región	Nombre
Inicial		Valles Centrales	Martha Alicia Robles Manzano
Preescolar		Valles Centrales	Martha Lorena Santos López
Primaria	No tiene representante		
Educación Especial	01	Valles Centrales	Maricruz García Vasconcelos
	02	Valles Centrales	María del Rosario Ortiz Sampablo
	03	Istmo-Salina Cruz	María del Carmen Martínez Meléndez
	04	Tuxtepec	Xunashi Violeta Nieto Vásquez
	05	Costa	Liliana Monserrat Cortés Méndez
	06	Mixteca	Karla Luz Santos Pacheco
	07	Valles Centrales	Clara Lourdes Meza García
	08	Istmo-Matías Romero	No tiene representante
	09	Istmo-Juchitán	Eréndira Sibaja Benítez
	10	Cañada	Nancy Mayra Santiago Rodríguez

## 2.6. INTENTOS EN OAXACA POR TENER SU PROGRAMA ESTATAL DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Conformado el equipo, se le encomendó la tarea prioritaria de elaborar el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, partiendo del PNFEIE, en el entendido que la federalización permite a cada entidad, a partir de sus condiciones y necesidades, adaptar y adoptar las medidas idóneas.

Considerando que el estatus del PNFEIE ha sufrido progresivas modificaciones normativas al interior de la SEP,<sup>12</sup> y que su fortaleza-debilidad está en relación con planes sexenales y decisiones políticas, se pretende hacer del programa estatal un vehículo factible de desarrollo a corto y mediano plazo, consensuado, que sienta bases firmes respecto a la visión y misión de la Educación Especial y la Integración Educativa en el estado de Oaxaca.

Si su propósito es alcanzar niveles detonantes para una educación inclusiva, donde las escuelas sean capaces de atender a la diversidad, surge la necesidad de conocer a detalle las condiciones actuales bajo las que se atiende a escolares con

<sup>12</sup> Los proyectos y programas de Integración Educativa han migrado de instancias que norman su desarrollo. Desaparecida la DGEE lo acoge la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En 1997 una breve incursión bajo el amparo de la oficina de la C. Asesora del Secretario de Educación Pública: Sofía L. Morales Garza. Volviendo a la primera hasta el año 2005 en que la entidad normativa a la que pertenece el programa es la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE). A partir de septiembre de 2008 el programa cambia su estatus de nacional a sólo PFEI y IE, ahora, bajo la normatividad de la Dirección General de Desarrollo Curricular.

NEE asociadas a discapacidad u otros factores; por consiguiente, se planeó y diseñó un diagnóstico estatal de los Servicios de Educación Especial en Oaxaca.

## 2.7. LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO

Resultado del ANMEB (1992) y de la declaración de la Integración Educativa, ejes rectores de la política educativa de la EE, en 1993 se dispuso la nueva organización y nomenclatura de los servicios (SEP-DEE, 1994); sin embargo, por más de una década, la SEP dejó en manos de los estados la reorientación de los mismos, sin lineamientos que regularan este proceso.

Hasta 1998 los servicios estaban organizados y funcionaban regidos por las normas de la DGEE que fundamentaba la labor docente en los enfoques psicogenético y constructivista del aprendizaje, en tanto algunos servicios<sup>13</sup> y equipos de apoyo brindaban atención con tendencia terapéutica.<sup>14</sup>

Entre ese año y el 2000 los servicios de EE se reorientan de esta manera: los permanentes (CIT, EEE, CECADDEE) se convierten en CAM, los transitorios (GI “A” y “B”, CPP) en USAER; un Centro de Orientación Evaluación y Canalización (COEC) y un CECADDEE en Unidades de Orientación al Público (UOP); los proyectos CAS y Atención al Medio Rural desaparecen, mientras que COIE se reorientó y fue la primera USAER que brindó apoyo a estudiantes con discapacidad en todos los grados escolares de educación primaria; sin una estructura ni apoyo técnico para realizarlos.

En este sentido la evaluación externa (RIIE, 2006:273) señala que «la reorientación de los servicios fue algo que se vivió como una indicación, sin considerar la realidad de los actores ni pedir su opinión». Lo que suscitó un cambio abrupto de paradigmas y escenarios en el funcionamiento de los servicios, tales como:

- ausencia de normatividad y lineamientos en el Estado al quedar obsoletos los que habían sido guía desde los 80;
- extensión del quehacer educativo del personal docente de EE de los servicios (ahora llamados de apoyo) a todas las discapacidades o condiciones asociadas a NEE en todos los grados y niveles de EB;<sup>15</sup>
- ampliación de las labores educativas de los servicios (ahora denominados escolarizados) al plantear la organización de su población por grados escolares o edad cronológica; además de brindar atención escolarizada en todos

<sup>13</sup> El Centro Psicopedagógico (CPP) conservó rasgos de un modelo de atención terapéutico mientras funcionó dentro de las instalaciones del CREE hasta el ciclo escolar 1996-1997.

<sup>14</sup> Los equipos de apoyo estaban formados por personal de psicología, trabajo social y terapia de lenguaje; en el caso de los GI y de las EEE, además de los mencionados; médico y terapeuta físico.

<sup>15</sup> En los Grupos Integrados sólo se atendía al alumnado sin discapacidad de primer ciclo; mientras que en los centros psicopedagógicos a todos los ciclos de la educación primaria.

- los niveles de educación inicial y básica, capacitación para el trabajo y atención complementaria a escuelas que no cuentan con servicios de apoyo;
- intensificación de la labor educativa del docente de EE en tareas de asesoría y apoyo a los docentes de la ER;
  - pérdida de la identidad del profesorado de EE –quien se percibía como especialista en la atención a su población– al verse ahora obligado a realizar un trabajo de apoyo a la ER para el cual no está ni preparado ni convencido de que pueda o deba hacer;
  - exigencia de un cambio en las relaciones que se establecen entre diferentes actores, niveles y autoridades educativas;
  - inexistencia de una línea de capacitación y actualización específica para atender a la discapacidad;
  - carencia de mecanismos para dar seguimiento al proceso de integración de un o una estudiante de un nivel educativo a otro por la desarticulación entre las instancias encargadas y
  - ausencia de una política educativa estatal que dé soporte estructural a la IE.

Bajo estas condiciones, en 1998, el departamento de EE (López, 1998) reportó 33 servicios reorientados: 21 CAM y 12 USAER; así como 22 no reorientados o en proceso: ocho GI, ocho CPP, un COIE, una unidad CAS, un Proyecto de Atención al Medio Rural, un COEC, un Centro de Investigación de Educación Especial y un Centro de Capacitación y Desarrollo.

Después de catorce años de no contar con un marco regulatorio para el funcionamiento de los servicios, la SEP, a través del PNFEEIE, publicó en 2006 las *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (OGFSEE)*. Este documento fue dado a conocer al personal directivo de los servicios de EE en junio de 2007 pero sin contemplar una fase de difusión y análisis entre el personal.

Actualmente los servicios de EE están integrados por servicios escolarizados, de apoyo y de orientación. En la Tabla 4 puede observarse la distribución de éstos en las 10 zonas escolares existentes.

**Tabla 4.** Distribución por zona de los servicios de Educación Especial

Zona Escolar	CAM	UOP	USAER	CAPEP	Total
01 Valles Centrales	2	1	12		15
02 Valles Centrales	9		5		14
03 Istmo	4		5		9
04 Tuxtepec	5		5		10
05 Costa	6		5		11
06 Mixteca	4	1	7		12
07 Valles Centrales	4		9		13
08 Istmo	2		4		6
09 Istmo	2		7		9
10 Cañada	2		3		5
Preescolar (Valles Centrales e Istmo)				3	3
Total	40	2	62	3	107

Fuente: datos del IEEPO, Oaxaca, enero de 2008. Plantillas de personal de los servicios de EE y concentrado general de los CAPEP del ciclo escolar 2007-2008.

### 2.7.1. SERVICIOS ESCOLARIZADOS

#### a) Centros de Atención Múltiple

De acuerdo a las OGFSEE (SEP, 2006a), el objetivo de los CAM es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de alumnos con NEE asociadas a discapacidad, discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo para promover su autónoma convivencia social y productiva y así mejorar su calidad de vida.

Existen 40 en la entidad, en todos ellos se ofrece atención educativa de primaria. En 30 además se atienden a escolares en preescolar: en 20, hay grupos de inicial; en 17 se ofrece formación para el trabajo y sólo 1 incluye atención a estudiantado de secundaria.<sup>16</sup> Únicamente 13 brindan atención complementaria a escolares con NEE<sup>17</sup> que asisten a centros de desarrollo infantil, jardines de niños o escuelas primarias que no reciben apoyo de EE.

Los CAM cuentan con personal directivo (13 efectivos y 27 comisionados) y todos tienen al menos un maestro o maestra de grupo; 31 servicios cuentan con uno o más integrantes del equipo de apoyo: 16 tienen trabajadora social, 21 especialista en psicología, 22 docente de comunicación, 5 terapeuta físico, 9 personal médico/odontólogo y 8 auxiliar educativo; 23 cuentan con personal

<sup>16</sup> En los reportes estadísticos no se precisa la forma de atención en los niveles inicial, formación para el trabajo y secundaria, pero llama la atención que la población registrada por varios servicios en estos niveles es mínima, reportando a veces sólo a un alumno o una alumna.

<sup>17</sup> A partir de este momento la frase alumnado con NEE se empleará para referirse a alumnado con NEE asociadas a discapacidad u otros factores.

administrativo –ya sea secretaria, intendente y/o velador–. Diez de los centros con el nivel de formación para el trabajo tienen instructores de taller.

En la Tabla 5 se muestra la distribución por función de las y los 347 profesionales adscritos a los servicios escolarizados del estado.

**Tabla 5.** Personal de los servicios escolarizados

Función	Profesionales
Personal directivo efectivo	13
Docentes (de apoyo, frente a grupo, dir. comisionado (a))	233
Docentes de Comunicación y Lenguaje	30
Psicólogos (as)	24
Trabajadoras sociales	17
Personal médico	10
Terapistas Físicos (TF)	5
Auxiliares educativo	15
<b>Total</b>	<b>347</b>

Fuente: datos del IEEPO, Oaxaca, enero de 2008. Plantillas de personal de los servicios de EE.

## 2.7.2 SERVICIOS DE APOYO

### a) Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Estos servicios deben encargarse de apoyar el proceso de integración educativa del alumnado con NEE, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación básica, según las OGFSEE (SEP, 2006a).

En Oaxaca funcionan 62, el nivel educativo donde se encuentra la mayoría es en la primaria brindándose el apoyo a 238 escuelas, de las cuales en 233 se atiende el primer ciclo, en 210 el segundo ciclo y en 153 el tercer ciclo. Cuatro USAER apoyan a 10 jardines de niños. Sólo dos USAER trabajan con el nivel de secundaria en las modalidades de telesecundaria y secundaria general atendiendo a cuatro instituciones.

Las USAER tienen personal directivo, 27 efectivos y 35 comisionados; personal docente de apoyo, quienes se encuentran en las escuelas de educación básica donde brindan el servicio, el número de docentes de apoyo en cada escuela varía de uno a tres, según los ciclos que se atiendan. Las USAER que cuentan con psicólogos (as) son 40, con trabajadoras sociales 24, y con docente de comunicación y lenguaje 43; sólo 10 servicios cuentan con los tres integrantes del equipo de apoyo, y 11 con ninguno. Este equipo asiste al menos una vez a la semana a las escuelas que se atienden.

En la Tabla 6 se muestra la distribución por función de los 607 profesionales adscritos a las USAER del estado.

#### b) Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

Según las OGFSEE (SEP, 2006a), tienen el mismo objetivo de las USAER, sin embargo, los tres existentes en el estado, operan de manera diferente. Uno asesora directamente a las maestras de algunos jardines de niños de las zonas escolares de la ciudad y mayoritariamente atiende a los escolares con NEE que llegan a sus instalaciones. Otro sólo atiende en su edificio a la niñez con NEE que asiste a preescolar en el turno alterno. El último brinda asesoría a las maestras de jardines de niños que integran el alumnado con NEE.

Los CAPEP brindaron atención, en el ciclo escolar 2007-2008, a 137 jardines de infantes de 28 zonas escolares de las regiones de Valles Centrales e Istmo.

En la ciudad de Oaxaca se ubican dos de los CAPEP, el servicio del turno matutino cuenta con director efectivo, 11 docentes de apoyo, seis psicólogos (as), dos trabajadoras sociales, personal médico y odontólogo, además de tres secretarías y tres intendentes. El servicio vespertino está formado por un director efectivo, siete docentes de apoyo, dos psicólogos (as), dos trabajadoras sociales, personal médico general, nutriólogo, odontólogo, dos intendentes y una secretaria.<sup>18</sup>

El CAPEP, ubicado en la región del Istmo, está constituido por una directora efectiva y 31 maestras de apoyo. El personal administrativo consta de tres intendentes y dos secretarías.

En la Tabla 6 se muestra la distribución por función de las y los 70 profesionales adscritos a los CAPEP del estado.

#### c) Unidad de Apoyo a Educación Preescolar (UAPEP)

En relación a la estructura, organización, funcionamiento y cobertura de la única UAPEP que funciona en el estado no se tiene información.

#### d) Grupo de Psicólogos de Preescolar (GPP)

En el mes de marzo de 2008 las autoridades del nivel de educación preescolar contrataron a 16 psicólogos (as) para brindar apoyo a las y los estudiantes con NEE inscritos en las zonas escolares que no cuentan con el servicio de CAPEP. Actualmente están realizando la sensibilización y diagnóstico de las zonas escolares en las que están adscritos. Cada psicólogo o psicóloga, tiene encomendadas las funciones del servicio de apoyo en una y hasta dos zonas escolares.

<sup>18</sup> Concentrado general de los CAPEP 2007-2008 (IEEPO, Oaxaca, s/f).

**Tabla 6.** Personal de los servicios de apoyo

Profesionales	Tipo de servicio		
	USAER	CAPEP	GPP
Personal directivo efectivo	27	3	
Docentes (de apoyo, frente a grupo, dir. comisionado (a))	453	43	
Docentes de Comunicación y Lenguaje	58	7	
Psicólogos (as)	43	8	16
Trabajadoras sociales	26	4	
Personal médico (nutrición, odontología y medicina gral.)		5	
<b>Total</b>	<b>607</b>	<b>70</b>	<b>16</b>

Fuente: datos del IEEPO, Oaxaca, enero de 2008. Plantillas de personal de los servicios de EE y concentrado general de los CAPEP. Inicio de cursos 2007-2008.

### 2.7.3. SERVICIOS DE ORIENTACIÓN

#### a) Unidades de Orientación al Público (UOP)

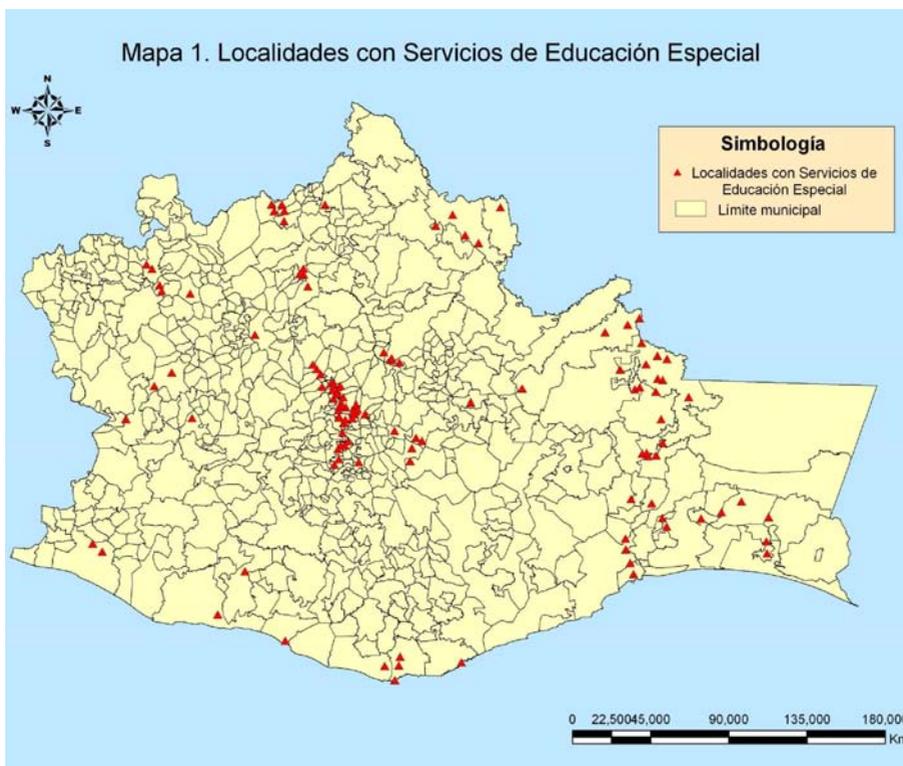
De acuerdo a las OGFSEE (SEP, 2006a) dichos servicios deben ofrecer información, asesoría y capacitación al personal de ER, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas de escolares con NEE, orientación sobre el uso de materiales específicos para dar respuesta educativa al alumnado; así como desarrollar estudios indagatorios, cuyo objetivo es la eliminación de las barreras para el aprendizaje y participación en las escuelas de la infancia con NEE.

Son dos las UOP en el estado de Oaxaca, su operación se enfoca principalmente a promover la IE del estudiantado que evalúan, a través de la asesoría a personal docente de grupo, orientación a familias y atención directa a escolares. Una de ellas contempla en su proyecto escolar un modelo de intervención psicoeducativa y la otra considera como línea principal de trabajo la evaluación del alumnado.<sup>19</sup>

La UOP ubicada en la ciudad de Oaxaca tiene un director efectivo, cinco psicólogos (as), dos trabajadoras sociales, un personal médico, un docente de apoyo, un docente de comunicación, dos secretarías y un intendente. En tanto la ubicada en la región de la Mixteca funciona con un director efectivo, especialista en psicología, tres docentes de apoyo, docente de comunicación, una secretaria y un intendente. Sumando un total de 17 profesionales y cinco de personal administrativo adscrito a las UOP en el estado.

El mapa 1 muestra la cobertura actual en el estado de los servicios de EE, precisando las localidades donde se brinda atención.

<sup>19</sup> Información obtenida del documento «Situación actual en el contexto de la integración educativa» de la UOP 03, así como del documento en versión electrónica «La unidad de orientación al público 01» (IEEPO, s/f).



Fuente: Samuel Martínez Villagómez (2009) a partir de los datos del archivo: Relación de municipios y localidades a encuestar.

## 2.8. PERSONAL DOCENTE, PADRES, MADRES Y ALUMNADO CON NEE: PROTAGONISTAS DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Para el éxito de la integración educativa es indispensable un cambio en la visión general que la sociedad tiene acerca de la diversidad. Requiere una transformación de los elementos estructurales del sistema educativo, social y jurídico; y de las prácticas de protagonistas de la vida escolar: autoridades, personal docente, niñez, padres y madres de familia.

En las Normas de Control Escolar 2008-2009 (SEP, 2008a) de los niveles de educación básica, queda asentada la corresponsabilidad de diferentes entidades en el proceso de IE, al expresar que en el caso del alumnado con NEE, inscrito en las escuelas:

... será responsabilidad del director, del maestro de grupo, de los padres de familia y en caso de que lo haya, del personal de educación especial, realizar al inicio del ciclo escolar una evaluación psicopedagógica y el informe de esta evaluación, y con base en las fortalezas y necesidades identificadas, elaborar una propuesta curricular adaptada para estos alumnos (18).

### 2.8.1. ROL DEL PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN REGULAR

Según los documentos normativos ya citados, el personal de ER y EE está comprometido en tareas de Evaluación Psicopedagógica (EPP): elaboración del informe, diseño, ejecución y seguimiento de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) para dar respuesta educativa al alumnado con NEE.

En relación al papel del profesorado de educación regular en el proceso de IE, (García *et al.* 2000) señalan que es necesario considerar al aula como el mejor espacio educativo para el estudiantado con NEE, su presencia no responde a reivindicaciones de equidad social ni representa una sobrecarga de trabajo sino una labor distinta.

Se reconoce que este cambio esperado en docentes tiene que ir de la mano con modificaciones en los centros escolares, desde las autoridades, las relaciones con sus colegas y la vinculación con los padres y madres de familia.

En este sentido, el *Cuaderno de Integración No. 2*, retomado por Ezcurra y Molina (2000), menciona que el compromiso del colectivo docente con la integración de alumnado con NEE debe concretarse en el proyecto escolar dando seguimiento en el Consejo Técnico Escolar.

Ezcurra y Molina (2000) señalan que aun cuando el personal docente de ER tiene una función cardinal en el proceso de integración su participación no está asegurada, pues no se cuenta con programas de sensibilización y capacitación que les comprometan en esta tarea y les den herramientas para vencer su miedo e inseguridad.

También menciona la posibilidad de identificar distintas actitudes adoptadas por docentes de ER al afrontar dicho proceso, las cuales son:

- indiferencia o rechazo al alumnado con NEE, tienen presencia física pero no una participación efectiva en el proceso educativo,
- inseguridad por los limitados recursos disponibles para atender al estudiantado con NEE o percepción de insuficiencia e ineficiencia de los apoyos de USAER; compromiso con el estudiantado que se está integrando al disponer de recursos brindados por USAER u otra instancia enriqueciendo así su trabajo pedagógico.

A pesar de que la actualización y capacitación del personal docente es una línea de acción fundamental en la consecución de la IE, la evaluación externa (RIIE, 2006) reportó que no se encontraron líneas normativas en los estados participantes sobre actualización en términos de contenidos, propósitos, periodicidad, metodología, seguimiento y evaluación. Las prácticas más comunes de actualización son los cursos y las reuniones de Consejo Técnico.

Al no existir dicha normatividad, es el personal de los servicios de apoyo quien se encarga, en el mejor de los casos, de afrontar las labores de actualización

en función de las exigencias inmediatas de la escuela regular, sin formalidad ni continuidad.

El personal docente de ER manifestó que sus necesidades de capacitación no son atendidas por el bajo impacto de las acciones realizadas o la ausencia de las mismas; regularmente la capacitación se limita a la revisión de materiales y contenidos de los seminarios de actualización o información sobre los cambios en el manejo de formatos. El profesorado reclama mayor énfasis en la capacitación sobre estrategias didácticas diversificadas en la atención a las discapacidades. Los resultados obtenidos en el aprendizaje del alumnado en tales condiciones parecen depender más de la experiencia y compromiso del profesorado.

Vargas y Morales (IV Encuentro internacional sobre integración e inclusión educativa y social, 2006) exponen que las acciones de sensibilización y capacitación son tareas constantes con docentes de la escuela regular, observan que tienen en general una actitud positiva hacia la IE, pero no siempre existe la coherencia entre tal actitud y su disposición para trabajar con el alumnado integrado.

### 2.8.2. ROL DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA DEL ALUMNADO CON NEE

La labor que la familia realiza para la integración de sus infantes en diferentes ámbitos hace que muchas de las madres y de los padres sean expertos en el trabajo educativo. Manejan desde cierta terminología clínica y pedagógica hasta estrategias eficaces de intervención. Sin embargo, con frecuencia estos conocimientos no se aprovechan, ya que sólo se pide su participación como apoyo en algunas actividades del personal docente pero no se crean espacios de comunicación para enriquecer la respuesta educativa.

García, *et al.* (2002) precisan la importancia de reconsiderar la ayuda de madres y padres de familias en las estrategias que se implementan en la respuesta educativa al alumnado con NEE. Plantean también que su ayuda debe partir del conocimiento de lo que va a realizar y cómo se llevará a cabo, de tal forma la comunicación y el contacto con la escuela permitirán alcanzar metas comunes.

El trabajo con los padres y madres debe estar mediado por un proyecto y plan de acción, el cual tenga claro el tipo de apoyo que quieren y pueden dar, así como lo requerido por la escuela y docentes para dar respuesta efectiva a las NEE de sus infantes.

La evaluación externa (RIIE, 2006) refleja resultados poco alentadores respecto al trabajo con madres y padres de familia al indicar que la escuela lo concibe como opcional.

Campos, *et al.* (2006) aluden a las siguientes manifestaciones del trabajo con padres y madres:

- una falta aparente, la cual en ocasiones es reconocida abiertamente por las autoridades educativas y el personal docente;

- en forma general, raras veces pasa de un nivel informativo y se lleva a cabo al inicio del ciclo escolar y
- un involucramiento total en las actividades o como apoyo para el trabajo docente dentro y fuera del aula donde la familia es partícipe de las prácticas educativas.

En la investigación *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple* (Ezcurra, 2003) se concluye que, en la mayoría de los casos, existe comunicación entre la familia y la escuela respecto al proceso enseñanza-aprendizaje infantil, siendo el personal docente el que asume esta tarea de manera informal.

Señala también que el alumnado con discapacidad y sus familias se ven obligados a escoger entre la integración a la ER (para la que muchas veces no están preparados) y el CAM (donde no siempre alcanzan el desarrollo óptimo de sus capacidades). Respecto a tal decisión, la mayoría de los padres y madres considera a este último como la opción indicada para sus infantes. Otorga mayor importancia a aspectos relacionados con propósitos y estrategias de EE (autosuficiencia, aceptación, apoyos especiales, socialización) y no a los propósitos de la ER, como es el aprendizaje de la lectura y la escritura, resulta significativo al ser éste el fin educativo propuesto para los CAM por la integración educativa.

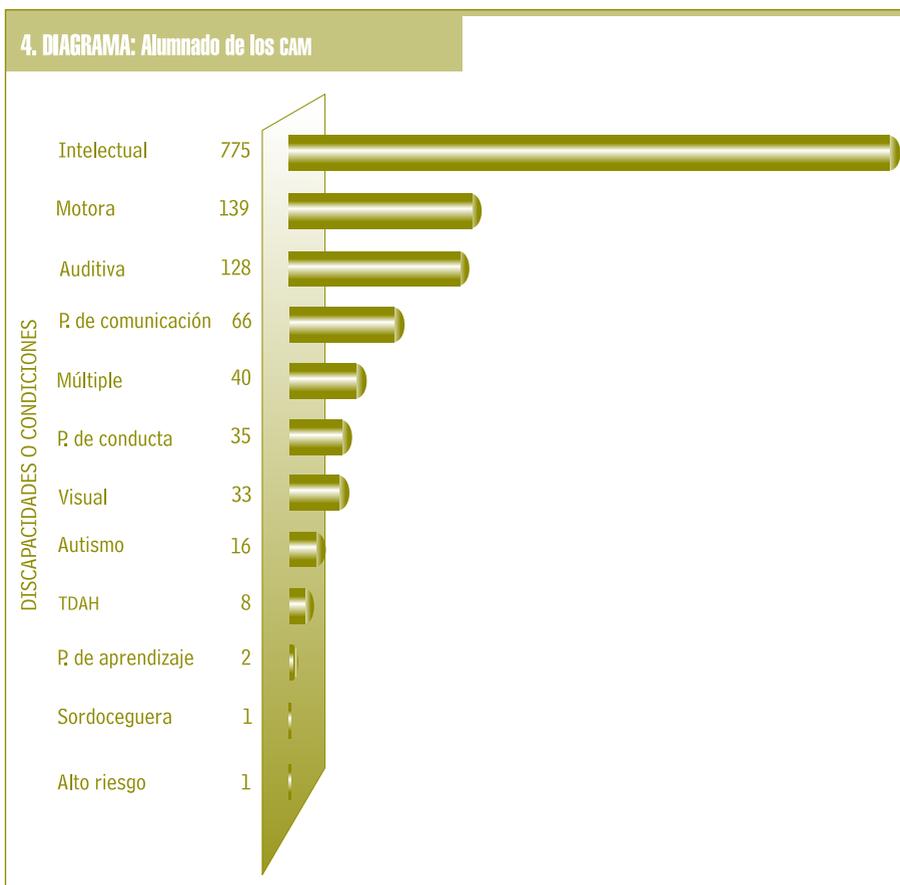
En nuestro estado no existen investigaciones, referencias o estudios que den a conocer las opiniones, experiencias y necesidades del profesorado de ER y madres y padres de familia derivadas de su participación en el proceso de IE.

### 2.8.3. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El alumnado con NEE es el centro del proceso de Integración Educativa.

Las disposiciones respecto a la población que deben atender los servicios escolarizados entre 1993 y 2006 han cambiado en tres ocasiones. Actualmente según las Reglas de Operación del PNFEIE (SEP, 2007a):

...tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo, o que por la discapacidad que presentan, requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, ...(52).



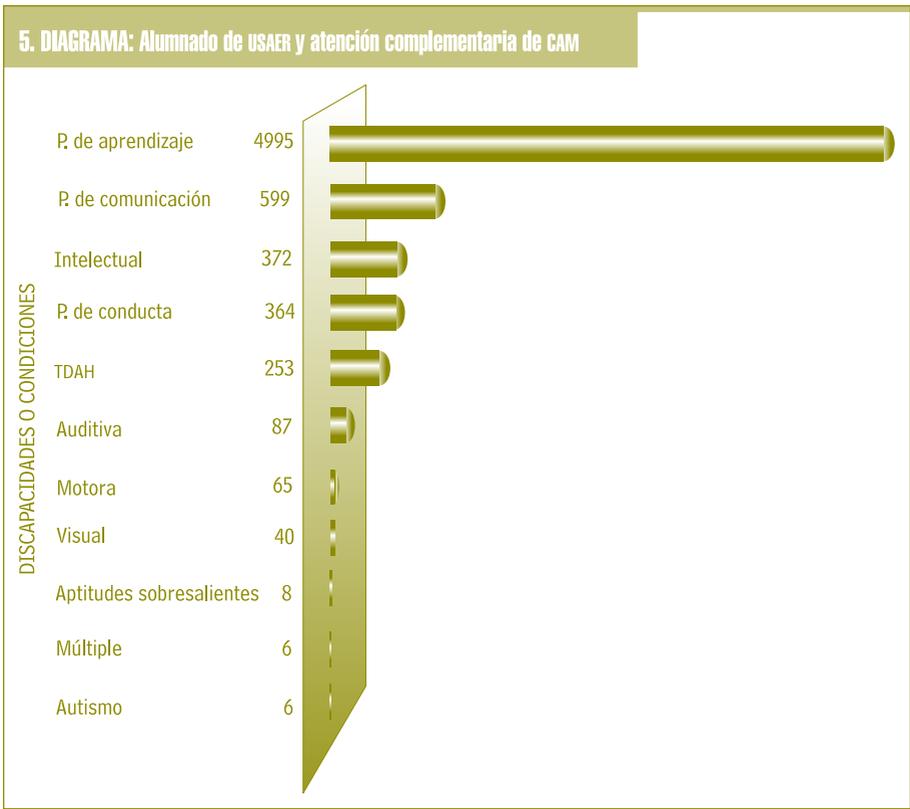
Fuente: datos de las relaciones de inicio de ciclo 2008-2009 de los servicios de EE.

Los CAM brindan atención escolarizada a 1 244 escolares con NEE,<sup>20</sup> en el nivel de primaria se reportan 847 estudiantes, 179 en preescolar, 137 en formación para el trabajo, 80 en inicial y uno en secundaria.

El 90.9% del alumnado atendido en CAM presenta alguna discapacidad y el 9.1% NEE asociadas a otros factores. En el Diagrama 4 se muestra la distribución por discapacidad y otras condiciones del estudiantado atendido en estos servicios. La discapacidad con mayor incidencia es la intelectual y la de menor la sordoceguera. El factor asociado a NEE que más se atiende son los problemas de comunicación y el que menos es el alto riesgo biológico.

De acuerdo a las Reglas de Operación del PNFEIE (SEP, 2007a), los servicios de apoyo están «encargados de apoyar el proceso de integración educativa de las alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, . . . ».

<sup>20</sup> Los datos estadísticos se obtuvieron de las relaciones de inicio de ciclo 2008-2009 de los servicios de EE (Equipo Estatal-PNFEIE, Oaxaca, enero de 2008).



Fuente: datos de las relaciones de inicio de ciclo 2008-2009 de los servicios de EE.

En el estado las USAER y 10 de los CAM, que brindan atención complementaria, apoyan a 6 795 alumnos y alumnas. En educación primaria a 6 483, en preescolar a 259, en secundaria a 52 y un alumno en educación inicial.

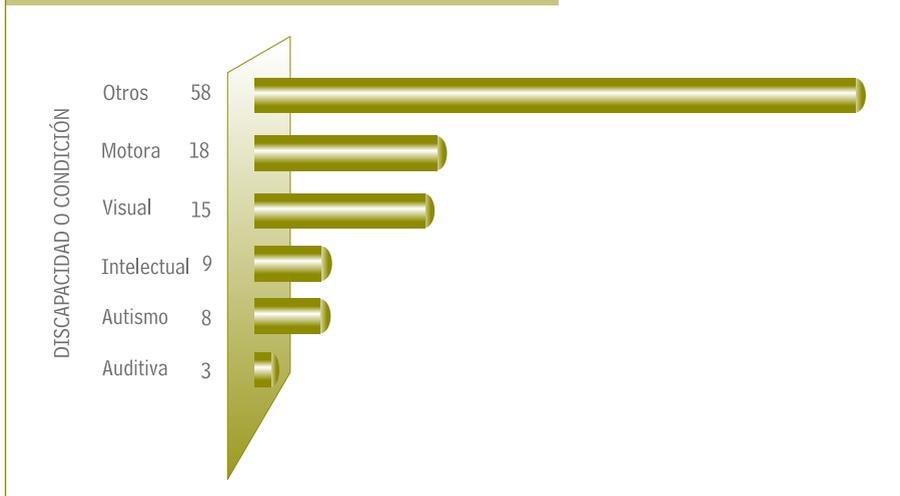
El 91.4% del estudiantado atendido por USAER y atención complementaria de CAM presentan NEE asociadas a factores como: trastorno de déficit de atención e hiperactividad, problemas de aprendizaje, comunicación o conducta; sólo el 8.5% NEE asociadas a discapacidad y el 0.1% asociadas a aptitudes sobresalientes. En el Diagrama 5 puede observarse la distribución por discapacidad y otras condiciones del estudiantado atendido, reportado al inicio del ciclo escolar 2008-2009.

En las USAER el factor asociado a NEE con mayor presencia es el problema de aprendizaje y el que menos es el TDAH. La discapacidad asociada a NEE atendida con más frecuencia es la intelectual y en menor proporción discapacidad múltiple y autismo.

Los CAPEP estatales apoyan a 629 alumnos y alumnas de educación preescolar. En el área de lenguaje atienden a 265, en psicología a 186, en aprendizaje a 176 y en el área de psicomotricidad a dos.

Del alumnado atendido por los CAPEP 111 presentan NEE asociadas a discapacidad. En el Diagrama 6 se muestra la distribución por discapacidad con base en su concentrado general de inicio del ciclo escolar 2007-2008.

### 6. DIAGRAMA: Alumnado con discapacidad atendido por CAPEP



Fuente: datos del concentrado general de los CAPEP. Inicio de cursos 2007-2008.

Es importante destacar que a una década de considerar como prioritaria la Integración Educativa de la niñez con NEE asociadas a discapacidad, no se perciben diferencias significativas en el número del alumnado integrado en las instituciones de ER, a excepción de la población con discapacidad intelectual. En la Tabla 7 se muestra un comparativo numérico de lo reportado por la Jefatura del Departamento de EE en el año de 1998<sup>21</sup> y los datos estadísticos obtenidos de las relaciones de inicio de ciclo escolar 2008-2009 de los servicios de EE.

**Tabla 7.** Comparativo del alumnado con discapacidad integrado en las escuelas de ER

Discapacidad	Alumnado integrado	
	1998	2008
Intelectual	57	372
Auditiva	53	87
Motora	57	65
Visual	44	40

Fuente: datos de las relaciones de inicio de ciclo 2008-2009 de los servicios de EE. García Vasconcelos, Maricruz (1997). Estadística final del alumnado integrado a la escuela regular. Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Oaxaca, México y López Matus, Abel. (1998). Informe de los Servicios del Departamento de Educación Especial. Oaxaca. México. Archivo del DEE.

<sup>21</sup>Se retomó también la estadística final del alumnado integrado a escuela regular. Ciclo escolar 1996-1997 del Proyecto de Integración Educativa (García, 1997).



*Aula de apoyo de la Escuela Primaria Cultura Campesina, USAER Núm. 27. Agencia Montoya, Oax. Fotografía de Maricruz García Vasconcelos. 2007.*

## CAPÍTULO III

# Metodología



*Personal del Centro de Atención Múltiple Núm. 14 participando en la encuesta. Zimatlán de Álvarez, Oax. Archivo fotográfico del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. 2008.*

### 3.1. PROBLEMÁTICA

Después de la revisión de los procesos de implementación de los sucesivos programas de Integración Educativa, de 1992 a la fecha y del análisis de los reportes estadísticos que reflejan la población a la que se atiende, el número de servicios, su distribución y el personal, no se encontró información sistematizada ni resultados de investigaciones nacionales ni locales respecto a los alcances en términos cualitativos del proceso de Integración Educativa en el estado. De tal manera que hasta el momento se desconoce:

- de qué manera se organizan, funcionan y están equipados los servicios de apoyo, de orientación y escolarizados de EE;
- las estrategias que el personal de EE utiliza para resolver sus necesidades profesionales;
- los criterios para la creación de servicios escolarizados y la selección de escuelas de ER que reciben servicio de apoyo;
- el nivel de apropiación que tiene el personal de la misión de Educación Especial y sus servicios, de acuerdo al planteamiento del PNFEIE;
- la demanda potencial de los servicios de EE y las razones por las que no se llega a cubrir;

- el dominio que profesionales de EE y ER<sup>1</sup> consideran tener acerca de conceptos, normas y procedimientos básicos para la atención e integración educativa del alumnado con NEE y sus necesidades de actualización al respecto;
- los recursos técnicos, materiales, profesionales y/o curriculares que se emplean dentro del aula regular, así como los apoyos derivados de instancias públicas y privadas; todos con el propósito de dar una respuesta educativa integral al alumnado con NEE;
- de qué manera los profesionales de EE y ER organizan y promueven la IE;
- las características de la relación profesional entre el personal de los servicios de Educación Especial y Regular respecto a la Integración Educativa;
- los niveles de participación de los involucrados en el proceso de IE;
- la percepción que tienen profesionales de EE y ER de la IE;
- la información y perspectiva que tienen el alumnado, madres y padres de familia y el personal docente usuario de los servicios de EE;
- las principales dificultades a las que se enfrentan los padres y madres de familia y el alumnado en el proceso de IE, así como los beneficios que obtienen del mismo.

## 3.2. OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO

### OBJETIVO GENERAL

La finalidad del presente trabajo es detectar y analizar las necesidades y fortalezas de la atención educativa que brindan los servicios de EE al alumnado con NEE, a través de la aplicación de una encuesta al personal de Educación Especial y Regular; así como al estudiantado y a madres y padres de familia usuarios de EE que permita la elaboración del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conocer los niveles de apropiación que tiene el personal de EE acerca de la misión de Educación Especial y sus servicios respecto a la perspectiva del PNFEIE.
- Identificar la cobertura de los servicios de EE, a través del reconocimiento de los criterios utilizados para crear servicios, el número de estudiantes con discapacidad y el perfil del estudiantado sin discapacidad que son

---

<sup>1</sup> Por ER se hace referencia a educación inicial y básica.

atendidos en cada uno de ellos y la existencia de demanda potencial de los servicios.

- Conocer las condiciones físicas y materiales en que funcionan los servicios de EE y la suficiencia de éstos en la atención que se brinda al alumnado con NEE.
- Tener un referente de cómo planean los servicios de EE, su oferta educativa, y saber si el personal considera que ésta se apega a las OGFSEE.
- Describir los criterios que utilizan profesionales de EE para definir el tipo de población escolar y la formación de grupos en los servicios.
- Identificar las formas que utilizan el personal docente para determinar las NEE.
- Registrar cómo se lleva a cabo el proceso de atención del alumnado con NEE, tanto en los servicios de EE como en las escuelas de ER.
- Conocer los elementos que emplean docentes para su planeación y las dificultades que enfrentan.
- Identificar las principales necesidades de capacitación y actualización del personal de EE y ER, tomando en cuenta sus niveles de conocimiento y grado de interés en temas y contenidos considerados indispensables para la atención educativa del alumnado con NEE.
- Tener un referente numérico de las condiciones asociadas a NEE que el personal de EE toma en consideración, así como el nivel de conocimiento que percibe tener de ellas.
- Reconocer la percepción del personal de EE sobre la importancia que ha tenido el Consejo Técnico Consultivo en su formación profesional.
- Averiguar con qué frecuencia el personal de supervisión y Asesores Técnico Pedagógico (ATP) realizan acciones de capacitación y asesoría con el personal de las zonas escolares.
- Conocer el nivel de apropiación que el personal de EE y ER tiene del PNFEIE.
- Identificar las acciones que realiza el personal de EE y ER para favorecer la integración educativa en la comunidad escolar.
- Establecer los niveles de dominio práctico del personal de EE y ER del proceso de atención del alumnado con NEE.
- Saber cómo se involucran las y los principales protagonistas de la comunidad educativa en el proceso de IE del estudiantado con NEE.
- Reconocer los principales obstáculos que percibe el personal de EE al establecer relaciones con el personal de ER.
- Referir las percepciones que imperan en el personal de EE y ER respecto a la Integración Educativa y las cualidades que consideran se requieren para llevarla a cabo.
- Descifrar las percepciones y niveles de información que tienen madres y padres de familia y alumnado sobre la atención educativa que reciben de los servicios de EE.

- Conocer los principales obstáculos y beneficios que perciben escolares y madres y padres de familia en el proceso de IE.
- Describir los recursos técnicos, materiales, profesionales y/o curriculares que emplea el profesorado de ER en la atención al alumnado con NEE.
- Conocer los apoyos que brindan las autoridades gubernamentales y no gubernamentales para favorecer la IE.
- Detectar si el trabajo colaborativo es utilizado por el personal de EE como una estrategia de afrontamiento para la solución de las NEE de sus escolares.

### 3.3. ENFOQUE METODOLÓGICO

Se determinó el enfoque metodológico bajo el supuesto de que todo programa que pretenda impactar en las principales necesidades educativas no puede construirse sin un diagnóstico, esfuerzo y participación de todas las personas involucradas. Se consideraron fundamentales las percepciones, opiniones, apreciaciones y puntos de vista del personal de EE, docente de ER, madres y padres de familia y alumnado, colectividad usuaria de los servicios de EE.

Debido a que el propósito del diagnóstico es detectar y analizar las necesidades y fortalezas de la atención educativa que se brinda al estudiantado con NEE, se decidió llevar a cabo una encuesta descriptiva y transversal como lo sugiere Méndez, *et al* (1993). Transversal porque los datos de la población se obtuvieron en un periodo de tiempo determinado y descriptivo puesto que su principal característica es trabajar con hechos o situaciones reales sin hacer afirmaciones.

### 3.4. VARIABLES DE ESTUDIO Y PARTICIPANTES

En toda investigación es necesario establecer las características del fenómeno a analizar. En este estudio se pretendió conocer las percepciones, puntos de vista y opiniones respecto a los siguientes aspectos:

- Fortalecimiento de la Educación Especial: serie de acciones destinadas a lograr coherencia entre la misión, cobertura, funcionamiento de los servicios y consenso en los saberes de los profesionales que ofrezcan mayor consistencia en el impacto de la respuesta educativa al alumnado con NEE.
- Misión de Educación Especial y sus servicios educativos: imagen actual del nivel o servicio; expresa los propósitos, beneficiarios, valores y fines que le proporcionan un sentido de dirección y guía.
- Orientación y funcionamiento de los servicios: toma de decisiones respecto a la población a atender y los procedimientos que se siguen para ofrecer los servicios educativos.

- Infraestructura, recursos y apoyos técnicos específicos: existencia y condiciones de espacios físicos, recursos materiales y bibliográficos con que cuentan las escuelas de educación inicial, básica y los CAM.
- Cobertura de atención de los servicios de EE: indica los criterios de ubicación de los servicios educativos, el número y perfil del alumnado atendido.
- Actualización del personal de EE y ER: refleja las percepciones sobre conocimientos, necesidades e intereses acerca de temas y contenidos indispensables para la respuesta educativa a escolares con NEE. La valoración del Consejo Técnico como espacio de formación y las acciones formativas que ofrece el personal de supervisión y ATP.
- Fortalecimiento del proceso de Integración Educativa: serie de acciones encaminadas a lograr la consistencia y sistematización de la respuesta educativa al alumnado con NEE que asegure su participación efectiva en la escuela regular, a través de la sensibilización a la comunidad educativa, actualización del personal de educación básica e inicial e intervención oportuna de las autoridades educativas.
- Sensibilización, información y participación de la comunidad escolar: acciones que ayudan a comprender el origen y consecuencias de la discriminación; a no ser indiferentes a los cambios en los marcos jurídicos y en los sistemas sociales en materia de respeto a los derechos humanos, es decir, el sentido de dignidad, las libertades fundamentales y la diversidad humana; y a proponer, presionar e influir con iniciativas destinadas a lograr justicia y equidad social.
- Respuesta educativa específica al alumnado con NEE: implica la sistematización del proceso de atención en sus aspectos fundamentales, realización de la evaluación psicopedagógica y su informe, elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada, y el trabajo colectivo y participativo entre el personal de EE y ER; para la determinación de necesidades y sistema de apoyos necesarios que garanticen el ingreso, la permanencia, logros educativos y egreso en el Sistema Educativo Nacional.

Una vez establecidas las variables, el motivo del estudio, las y los participantes en la encuesta fue importante precisar que no todas las variables aplicaban a la totalidad de personas involucradas por el papel que desempeñan. En la Tabla 8 se presentan las variables a estudiar en cada población.

### 3.5. INSTRUMENTOS

De acuerdo con los propósitos de la investigación, la cantidad, ubicación y características de las y los participantes, se optó por utilizar cuestionarios y entrevistas con la finalidad de facilitar la obtención de la información.

**Tabla 8.** Variables de estudio y participantes

Variable	Participante	Personal de EE	Personal de ER	Padres y madres de familia	Estudiantado con NEE
Misión de EE y sus servicios		X			
Orientación y funcionamiento de los servicios		X			
Infraestructura y dotación de recursos		X			
Cobertura de atención		X			
Necesidades de actualización		X	X		
Información, sensibilización y participación		X	X	X	X
Respuesta educativa específica		X	X	X	X

Fuente: datos de identificación de los cuestionarios EECFDA, EECFA, EECMEB, EEGPM, EEGNU y EEGNC.

En su elaboración participaron todas las integrantes del Equipo estatal. El proceso se inició en el mes de febrero y concluyó en marzo de 2008. Los cuestionarios y los guiones de entrevista se modificaron cuatro veces a partir de su piloteo en la región de Valles Centrales.

Se diseñaron tres cuestionarios denominados: Cuestionario a Personal Docente y de Apoyo de Educación Especial (EECFDA), Cuestionario a Supervisores y Asesores Técnico Pedagógico de Educación Especial (EECSA), Cuestionario a Maestros de Educación Básica que cuentan con servicio de Educación Especial (EECMEB).

Para la encuesta con madres y padres de familia e infantes se elaboraron guiones de entrevista: Guión de entrevista a Padres de Familia (EEGPM), Guión de entrevista niños de USAER (EEGNU) y Guión de entrevista a alumnos de CAM (EEGNC).

En los capítulos 4 y 5 aparecen como ejemplos algunas transcripciones de respuestas a estos instrumentos.

### 3.6. ETAPAS DEL ESTUDIO

La encuesta se llevó a cabo en dos etapas, comprendiendo los meses de abril, mayo y junio del ciclo escolar 2007-2008.

#### 3.6.1. PRIMERA ETAPA

En esta etapa se consideró encuestar a todo el personal de supervisión, ATP, directivo, docente y equipo de apoyo (de psicología, comunicación y lenguaje, trabajo social, medicina, terapia física, educación física y auxiliar educativo) que labora en los servicios de EE de las zonas escolares: 01, 02 y 07 de Valles

Centrales, 03, 08 y 09 del Istmo, 04 de Tuxtepec, 05 de la Costa, 06 de la Mixteca, 10 de la Cañada. Así como los servicios de preescolar: CAPEP, UAPEP y GPP. En la Tabla 9 se muestra el personal encuestado en cada zona escolar.

Es importante señalar que las zonas escolares 04 y 08 no participaron en la encuesta, debido a que en esta etapa no contaban con representación en el Equipo estatal y no hubo quien coordinara la aplicación de los cuestionarios en las mismas. En el caso de la UAPEP no se logró establecer ningún vínculo con ella.

**Tabla 9.** Personal encuestado por zona escolar y tipo de servicio

Zona escolar	CAM	CAPEP	GPP	UOP	USAER	Supervisión	Total general
01	25				115	6	146
02	75				51	3	129
03	32				37	2	71
05	41				37	4	82
06	26			3	35	2	66
07	53				76	3	132
10	7				18		25
Servs. preescolar		59	14			1	74
Total	259	59	14	3	369	21	725

Fuente: datos de identificación de los cuestionarios EECPPA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

A continuación se describen los cuestionarios EECPPA y EECSSA utilizados en esta etapa:

- Son cuestionarios individuales y anónimos que solicitan, en primer lugar, datos relacionados con el servicio donde se labora, la función que desempeñan y el sexo. Constan de 27 preguntas en su mayoría abiertas, las cuales se agruparon de acuerdo a las variables de estudio descritas. El vocabulario utilizado es de uso común entre las personas encuestadas.
- El cuestionario EECSSA, específicamente solicita información relativa a la zona escolar en su conjunto. Al final se incluyó una pregunta, cuyo objetivo era obtener ideas para potenciar la relación entre el Equipo estatal y las zonas escolares.

Esta etapa se desarrolló en el mes de abril, cubriendo el 80% de la población objetivo. La Tabla 10 detalla la información referente a las personas encuestadas de acuerdo a la función que desempeñan.

Al iniciar el proceso de encuesta, se informó al Consejo Técnico de Supervisión de EE y responsable de los CAPEP para coordinar los tiempos y modalidades de aplicación, las cuales variaron de acuerdo a las condiciones de cada servicio y/o zona escolar.

Las modalidades de aplicación utilizadas fueron:

- reunir al personal por centros de trabajo y la aplicación estuvo a cargo de ATP y directivos, quienes previamente respondieron el cuestionario; en otras ocasiones se llevó a cabo por las integrantes del equipo;
- agrupar a los centros de trabajo de la zona por áreas geográficas en un punto intermedio, siendo la responsable una integrante del equipo y
- concentrar a todo el personal de la zona escolar en la población sede de la supervisión, aplicando los cuestionarios una integrante del equipo.

Para los casos en que la aplicación estuvo a cargo de personal externo al equipo, se elaboró un tríptico denominado: Instructivo para la aplicación de instrumentos (ver: Anexo M-1).

No se aplicó la encuesta a un servicio que no mostró disposición para su aplicación y al personal que gozaba de licencia médica, económica o que no acudió al llamado.

**Tabla 10.** Personal encuestado por función

Función	Total general
Supervisor (a)	7
Asesor (a) técnico pedagógico	14
Director (a)	41
Director (a) con grupo	19
Docente de grupo, apoyo o taller	435
Psicólogo (a)	71
Docente de Comunicación	69
Trabajadora social	35
Auxiliar educativo	14
Médico (a)	12
Docente de educación física	2
Terapeuta físico	2
No especificado	4
<b>Total</b>	<b>725</b>

Fuente: datos de identificación de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

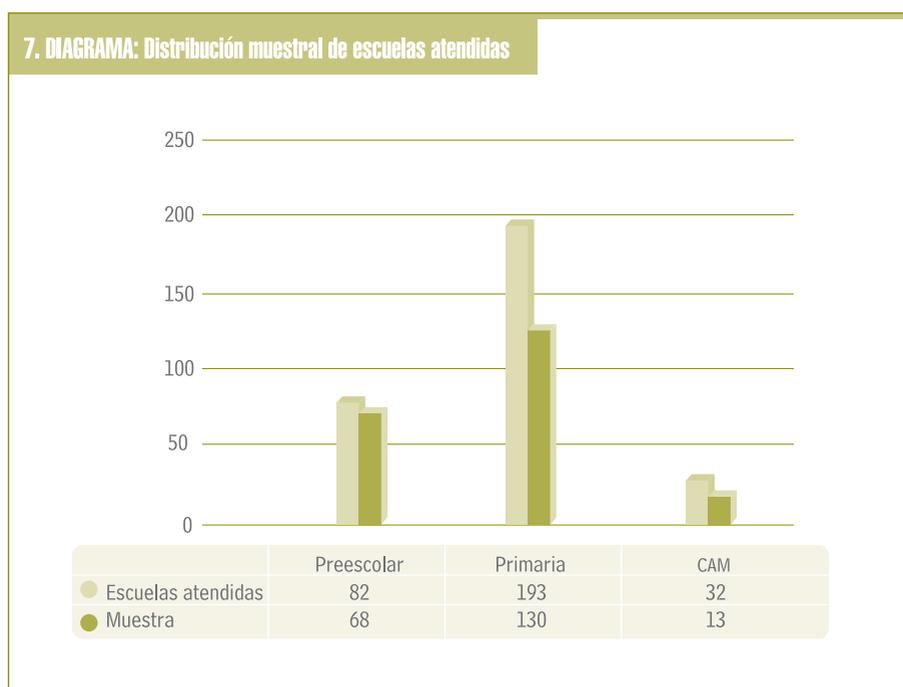
### 3.6.2. SEGUNDA ETAPA

En esta etapa se contempló encuestar a personal docente de ER, madres y padres de familia y alumnado, colectividad usuaria de los servicios de EE. Considerando la magnitud de la población involucrada, se hizo necesaria la determinación de una muestra estadísticamente representativa.

De acuerdo a Sampieri (2002, 302), la muestra es «un subgrupo de la población de interés (sobre el cual se habrán de recolectar datos y que se define o delimita de antemano con precisión) y tiene que ser representativo de ésta».

Para cumplir con los objetivos de nuestra investigación se seleccionó una muestra probabilística estratificada, ya que con ésta, todos los elementos de la población tenían las mismas posibilidades de ser elegidos, su análisis permitía obtener conclusiones que podían generalizarse con cierto grado de certeza y además era posible repartirla de manera proporcional en cada zona escolar. Los pasos que se siguieron para determinar el tamaño de la muestra a encuestar se explican detalladamente en los anexos (ver: Anexo M-2).

En el Diagrama 7 se aprecia el total de las escuelas atendidas y el número de escuelas a encuestar. En el caso de los niveles de inicial y secundaria, se encuestó a las cuatro instituciones que cuentan con el apoyo de EE, sin ser necesaria la determinación de una muestra por el tamaño de la población.



El procedimiento de selección de escuelas a encuestar, fue el aleatorio simple: consiste en numerar los elementos de la población, elaborar fichas con los números asignados, colocarlos en un recipiente y sacar uno a uno tantos como lo indica el tamaño de la muestra. Este proceso se realizó con las escuelas primarias, jardines de niños y CAM. Los números obtenidos se verificaron con el listado de escuelas de cada zona escolar para precisar las localidades donde se realizaría la encuesta.

En cada institución seleccionada se consideró aplicar la encuesta a tres docentes, madres y padres y estudiantes, ya que la base de la muestra fue el número de instituciones.

A continuación se describen los instrumentos utilizados en esta etapa:

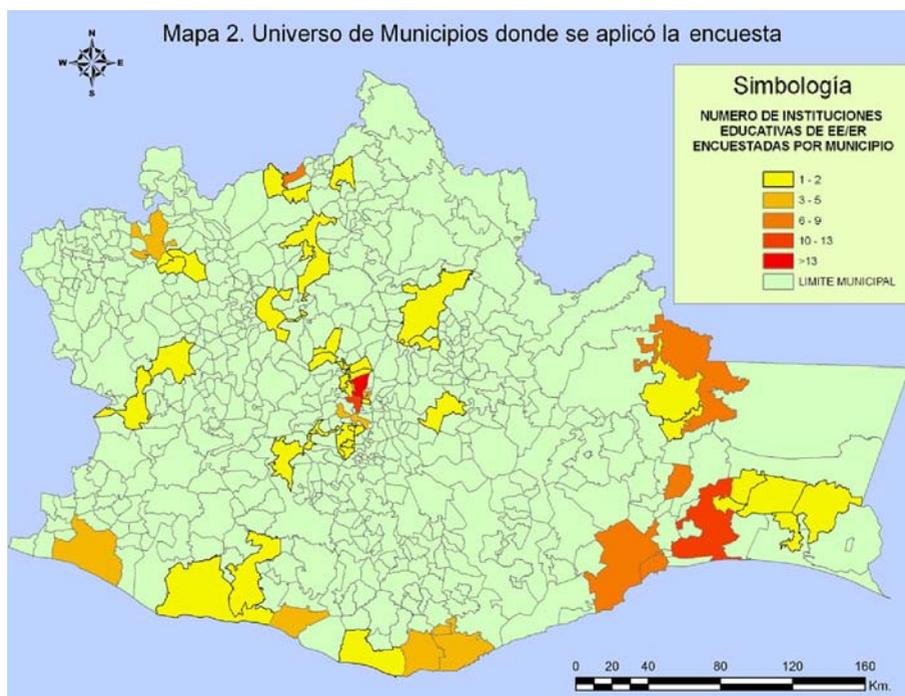
- Cuestionario EECMEB: individual y anónimo, solicita en primer lugar datos relacionados con la institución donde labora, la función que desempeña, el sexo y el servicio de EE con que cuenta. Consta de 18 preguntas en su mayoría abiertas, éstas permiten expresar opiniones personales respecto a la información, sensibilización y participación de la comunidad escolar en el proceso de integración; la respuesta educativa que se brinda al alumnado con NEE y sus necesidades de capacitación. El vocabulario utilizado es claro, preciso y comprensible para las personas encuestadas.
- Guión de entrevista EEGPM: estructurada, individual y anónima; en la primera parte se solicitan datos referentes al parentesco de la persona entrevistada e información relacionada con la o el estudiante (nivel educativo, grado, sexo, nombre de la escuela y fecha de ingreso, el tipo de servicio de EE que recibe). Consta de 14 preguntas que permitían obtener información personal y detallada sobre la atención que recibe y la forma en cómo participa en su proceso de integración, opiniones y sugerencias sobre el desempeño del docente tanto de ER como de EE.
- Guiones de entrevista EEGNU y EEGNC: individual y anónima, inicia solicitando datos del estudiantado como nivel educativo, grado, grupo, edad y sexo. Están formados por cinco preguntas, en las que el alumnado expresa su percepción respecto a la atención educativa que le brinda tanto EE como ER y algunas sugerencias sobre la misma. Es importante señalar, que el planteamiento de algunas preguntas difiere dependiendo del tipo de servicio al que asiste.

El proceso de aplicación de la encuesta en esta etapa inició informando a la jefatura de sector, personal de supervisión y directivo del nivel de primaria y especial sobre el objetivo y procedimiento a seguir para la realización de la misma; se realizó de manera simultánea en todas las regiones del estado.

El acceso a las escuelas fue a través del personal de USAER y del Equipo estatal. Las responsables directas de la aplicación fueron las integrantes del mismo, y en algunas zonas escolares apoyó la asesoría técnica y la dirección.

Las modalidades de aplicación utilizadas en la encuesta a personal de ER variaron de acuerdo a las condiciones de cada escuela y fueron:

- individual o grupal, en un espacio determinado por la escuela o el personal de USAER, dentro y fuera del horario de clases;
- entrega del cuestionario para ser resuelto en el aula durante la jornada de trabajo y
- en algunos casos, a petición del personal docente se aplicó como entrevista.



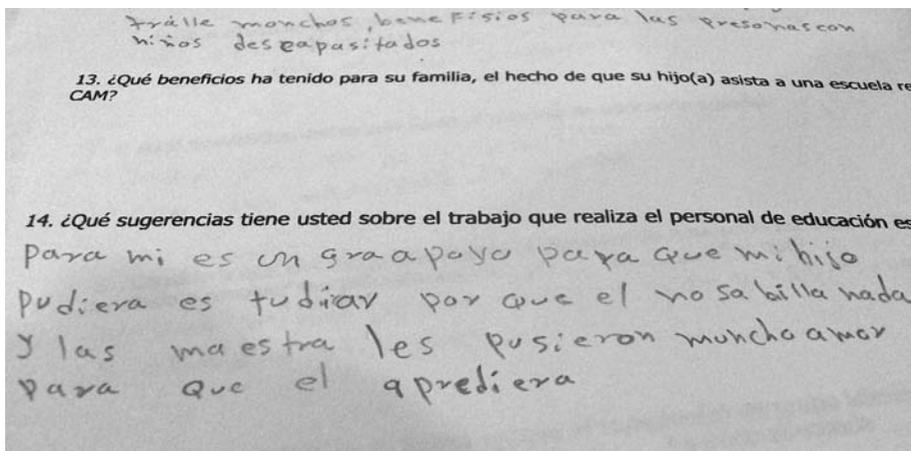
Fuente: Samuel Martínez Villagómez (2009) a partir de los datos de archivo: Relación de municipios y localidades a encuestar.

La aplicación de las entrevistas a madres y padres de familia se llevó a cabo dentro de la escuela al inicio, durante o después de clases, y sólo en algunas ocasiones fue necesario asistir a los domicilios. La entrevista al alumnado se realizó dentro del horario de clases utilizando espacios como el aula de apoyo o algún otro disponible.

Entre las eventualidades presentadas en la realización de este proceso destacan las siguientes:

- al momento de realizar la encuesta, dos de las escuelas seleccionadas ya no contaban con el apoyo de EE;
- el personal de dos USAER argumentó que no existían condiciones y/o no brindaron las facilidades para llevarla a cabo;
- algunos jardines de niños manifestaron no estar informados, lo que dificultó y en algunos casos impidió la aplicación de la encuesta y
- en la región del Istmo las condiciones climatológicas interrumpieron el proceso y lo aplazaron para otro momento.

En el mapa 2 se observan los municipios donde se ubican las escuelas de ER y servicios de EE que se encuestaron.



Respuesta de una madre de familia encuestada. Oaxaca de Juárez. Oax. Archivo fotográfico del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2008.

### 3.7. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Finalizado el proceso de aplicación de la encuesta, se procedió con el análisis de los resultados obtenidos en cada cuestionario, desde la edición y codificación de los datos hasta el análisis estadístico de los mismos, los pasos del proceso se citan a continuación:

- categorización de las respuestas de las personas encuestadas;
- las categorías planteadas para cada cuestionario se registraron en cuadros de salida (ver: Anexo M-3);
- asignación de un número a cada categoría de respuesta, se otorga el de mayor rango a aquellas respuestas que contenían un número considerable de elementos acordes a lo dispuesto en los documentos normativos, y el menor, a las que aportaban un mínimo de elementos, a las respuestas fuera de contexto o la ausencia de las mismas se les asignó el cero;
- establecimiento de un índice de acuerdo para determinar criterios de validez y confiabilidad entre las calificadoras, y reformulación de las categorías en los cuadros de salida para hacerlos más explícitos y comprensibles;
- calificación de 2 151 cuestionarios por ocho calificadoras, se cancelaron los cuestionarios en los que se detectaron respuestas iguales o irregularidades;
- construcción de bases de datos en el programa Excel por cada cuestionario a cargo de un metodólogo que apoyó de manera externa;
- transcripción de los valores obtenidos en cada cuestionario a la base de datos correspondiente;
- procesamiento estadístico de la información en tablas de frecuencias y porcentajes a cargo del metodólogo externo;
- análisis estadístico, descripción e interpretación de los datos organizados de acuerdo a las variables de estudio;
- contraste entre resultados de temáticas similares o complementarias y
- elaboración del informe para presentar los resultados del diagnóstico.

## CAPÍTULO IV

# Resultados de la primera etapa del diagnóstico



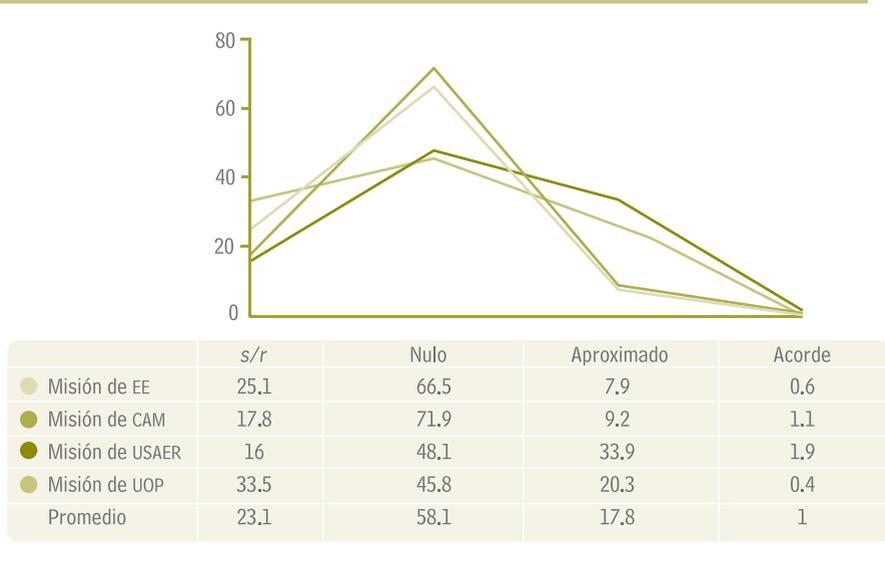
*Personal directivo de los servicios de Educación Especial de Oaxaca, Primera reunión estatal. Oaxaca de Juárez, Oax. Archivo fotográfico del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.*

### 4.1. MISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS SERVICIOS

Una de las acciones que plantea el PNFEIE para fortalecer la EE es establecer una normatividad general sobre su orientación y la de sus servicios, a través de la publicación y difusión de las OGFSEE, que serán la base para que cada una de las entidades federativas elabore los manuales de operación (SEP, 2006a).

Las OGFSEE contienen la misión de EE y sus servicios, en donde se expresan los propósitos, comunidad beneficiaria, valores y fines que le proporcionan un sentido de dirección y guía. Se consideró relevante conocer la información que tiene el personal respecto al tema. Los resultados se observan en el Diagrama 8.

## 8. DIAGRAMA: Anote lo que sabe de la misión de EE y de cada uno de sus servicios trabaje o no en ellos



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

De acuerdo a las OGSFEE (SEP, 2006a) la misión de EE consiste en:

... favorecer el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo a los niños, las niñas y los jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas principalmente con alguna discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (35).

En el Diagrama 8 se observa que más de la mitad de la población encuestada tiene un conocimiento nulo acerca de los elementos que contiene la misión de EE, el tipo de respuestas sólo considera la atención al alumnado con NEE, como se aprecia en el siguiente ejemplo: «Se brinda a toda persona que presente algún tipo de discapacidad o sin discapacidad» (02EECPDA65).<sup>1</sup>

Las OGFSEE (2006a) definen a los servicios de apoyo como:

... los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas (37).

<sup>1</sup> A los ejemplos citados a partir de este momento les sigue una clave que permite al equipo de Integración Educativa identificar y consultar los instrumentos en caso necesario.

En el estado los servicios de apoyo son: USAER y CAPEP.

Los resultados obtenidos respecto a esta misión se observan en el Diagrama 8, resaltan que cerca de la mitad de la población encuestada manifiesta un conocimiento nulo al respecto. Las respuestas sólo hacen alusión al tipo de población que deben atender, lo muestra el siguiente ejemplo: «Brindar atención a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad» (10EECPDA10).

El CAM de acuerdo a las OGFSEE (2006a):

...tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar (...). Su objetivo es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social y productiva y mejorar su calidad de vida (67).

Se observa en el Diagrama 8 que el porcentaje más elevado respecto al conocimiento de la misión, se obtiene en el nivel de conocimiento nulo, donde abundan respuestas como la siguiente: «Brindar atención integral a niños con discapacidad para poder integrarlos a la sociedad» (06EECPDA10).

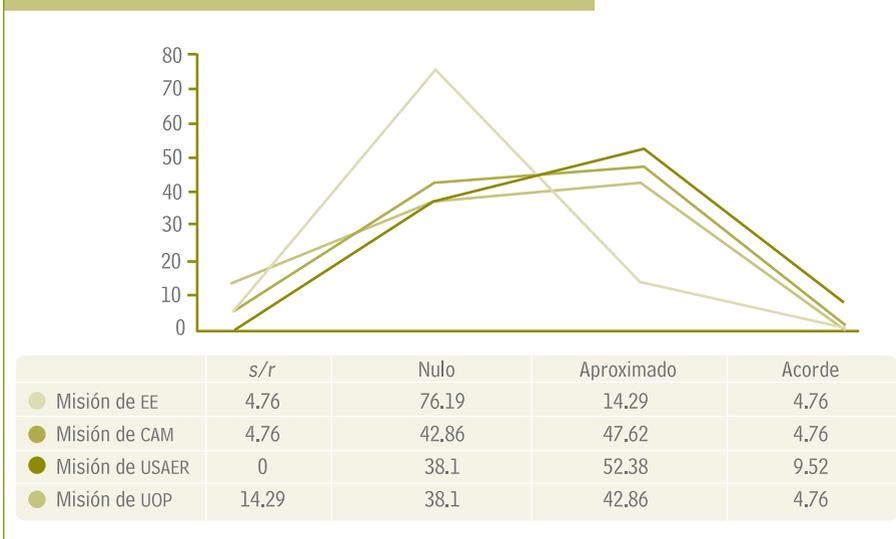
Los servicios de orientación, que en el estado sólo están representados por las UOP, de acuerdo a las OGFSEE (2006a):

(...) ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas (105).

Los resultados obtenidos acerca del conocimiento de la misión de la UOP se pueden observar en el Diagrama 8, en el cual resalta que casi la mitad del personal encuestado tiene un conocimiento nulo al respecto, refiriendo principalmente que su trabajo consiste en el diagnóstico, orientación y atención de la población en general. Un ejemplo de esto es el siguiente: «Diagnóstico de alumnos y orientación a las familias para la canalización de los alumnos que lo requieran» (01EECSA12).

De la misión de los servicios de apoyo, la tercera parte de la población encuestada manifestó un nivel de conocimiento aproximado. Esto puede deberse

**9. DIAGRAMA: Anote lo que sabe de la misión de EE y de cada uno de sus servicios trabajo o no en ellos (personal de supervisión y ATP)**



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

a que el personal de EE tiene mayores posibilidades de laborar en este tipo de servicio, pues existen más en el estado, por tanto concentran a la mayor parte del personal.

Además de ser el tipo de servicio para el que se han generado materiales didácticos y bibliográficos. Desde la década de los 90 se emitieron documentos<sup>2</sup> con la intención de normar el funcionamiento del aula de apoyo en el marco del modelo de Integración Educativa, precisan la población a la cual está dirigida, el tiempo y modalidad de atención; información que hasta la fecha se encuentra muy presente en el personal de EE como lo muestran sus respuestas.

Por otro lado, destaca que la misión de la que se tiene un menor conocimiento es la referente al CAM, servicio que con la reorientación sufrió cambios importantes en su estructura operativa; al respecto Ezcurra (2003) menciona que no se ha realizado ningún tipo de seguimiento y evaluación desde 1992 que permita reconocer las repercusiones de la reorientación.

El conocimiento afín sobre las misiones tiene muy poca representación, en promedio el 1% de la población menciona elementos que se apegan a las OGFSEE, obteniendo mejores niveles el personal que labora en el servicio del cual se le pregunta (ver: Anexos MCI-1, MCI-2).

Considerando los resultados por funciones, es significativo que la mayor parte del personal de supervisión, (ATP) y directivo manifieste un conocimiento

<sup>2</sup> Programa para la Modernización de la Educación Especial 1989-1994. (SEP-DGEE, México, 1992a).

*Qué es la Integración Educativa*. Folleto informativo. (SEP-DGEE, México, 1991).

Documento de trabajo para el ciclo escolar 9 de septiembre 1992-1993. (SEP-DGEE, México, 9 de septiembre, 1992c).

Proyecto General de Educación Especial. Pautas de organización. (SEP-DEE, 1994).

nulo acerca de la misión de EE y de sus servicios, puesto que recibe información relativa al tema de primera mano debido a que tiene la tarea de orientar y coordinar el funcionamiento de los servicios en concordancia con la perspectiva actual de la EE. En el Diagrama 9 se pueden apreciar los resultados obtenidos por el personal de supervisión y ATP.

Comparando estos resultados con los obtenidos en el nivel de conocimiento de las OGFSEE, resulta contradictorio, puesto que la mitad de las personas encuestadas manifestó tener un conocimiento regular acerca del documento (ver Diagrama 30), lo cual no se refleja en lo expresado en la misión de EE y sus servicios.

## Conclusiones

- La mayor parte del personal encuestado tiene un conocimiento nulo de la misión de EE y sus servicios.
- El elemento de la misión que prevalece en las respuestas es la población beneficiaria de los servicios de EE.
- Se evidencia que la difusión del PNFEIE y las OGFSEE fue deficiente, por ello se hace necesario implementar en el estado un proceso de difusión y análisis de los documentos orientadores a nivel nacional para establecer un consenso sobre la misión de EE y sus servicios.

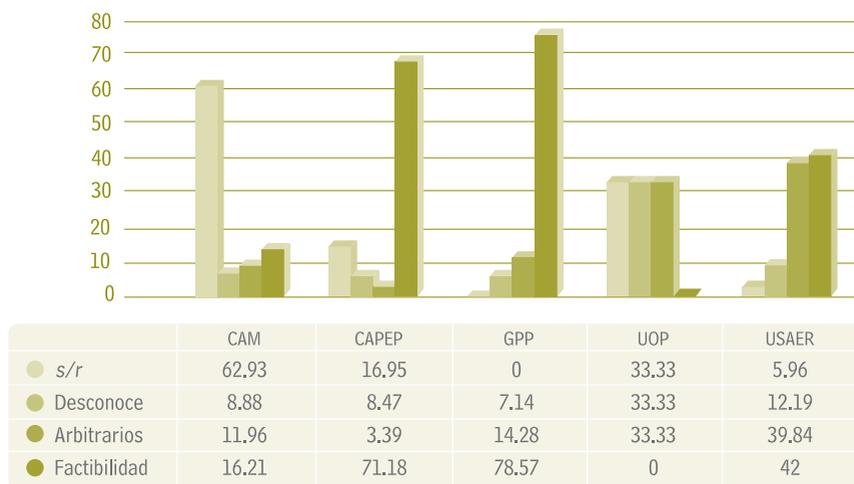
## 4.2. COBERTURA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Se refiere a los criterios de ubicación de los servicios, el número y perfil del alumnado atendido, dando prioridad a la población con discapacidad en edad escolar. La cobertura permite analizar las condiciones en que se ofertan los servicios de EE y la magnitud de la población objetivo que están cubriendo en relación a la demanda existente.

### 4.2.1. CRITERIOS DE UBICACIÓN DE SERVICIOS

Considerando los principios de la Integración Educativa y las OGFSEE (2006a), los servicios de apoyo y escolarizados deben atender a escuelas de educación básica, que a partir de un diagnóstico concentren a un mayor número de escolares con NEE prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. En este sentido, se consideró necesario conocer los criterios que se utilizan para ofertar los servicios de EE en el estado.

### 10. DIAGRAMA: ¿Cuáles fueron los criterios para seleccionar la(s) escuela(s) de educación básica, donde actualmente ofrece el servicio de apoyo?



Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

En el Diagrama 10 se observa que más de la mitad del personal de CAM no contestó, probablemente consideraron que la pregunta está relacionada con el trabajo que realizan los servicios de apoyo sin tener presente que, de acuerdo a las OGFSEE (2006a), deben apoyar a escuelas que tienen estudiantado con discapacidad integrado en sus aulas.

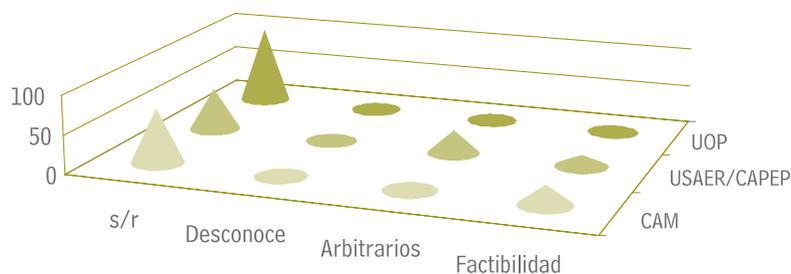
El personal de USAER expresó en una proporción similar el uso de criterios arbitrarios y el estudio de factibilidad. Esta contrariedad puede deberse a que el proceso de reorientación del funcionamiento operativo de los servicios de EE se reflejó en mayor medida en la nomenclatura de los servicios, es decir, los servicios que se convirtieron en USAER se mantuvieron en las escuelas en que ofrecían el apoyo obviando la existencia de la población objetivo de EE.

Es importante destacar que la mayor parte del personal encuestado de CAPEP y GPP mencionó que brindan el apoyo a escuelas que tienen estudiantes con NEE, lo cual se puede explicar debido a que atienden las solicitudes que les remiten a través de las supervisiones de su nivel.

Como se muestra en el Diagrama 11, es preocupante que la mayoría del personal de supervisión y ATP no haya respondido a este cuestionamiento; así como quienes están a cargo de la dirección, en su mayoría, manifestaron seleccionar las escuelas a través de criterios arbitrarios considerando que tienen la responsabilidad de vigilar el procedimiento mediante el cual se ofertan los servicios de EE, esto puede deberse a la falta de información al respecto.

En este sentido, la única referencia que existe sobre la creación de servicios de EE en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) es el documento: «Estructura para la elaboración de estudio de factibilidad de Servicios de

### 11. DIAGRAMA: ¿Cuáles fueron los criterios para seleccionar la(s) escuela(s) o la localidad, donde actualmente se ofrecen los servicios de CAM, USAER, UOP, CAPEP en su zona?



	s/r	Desconoce	Arbitrarios	Factibilidad
CAM	70	0	5	25
USAER/CAPEP	52	5	29	14
UOP	100	0	0	0

Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Educación Especial» (ver: Anexo MCI-4), que contempla los siguientes apartados: nivel y tipo de servicio a crear, matrícula esperada en el servicio de nueva creación, determinación del área de influencia, localidades afluentes, información socioeconómica sobre la localidad seleccionada y del área de influencia, análisis de la oferta y demanda de EE y la relación del alumnado con NEE que asisten a la ER.

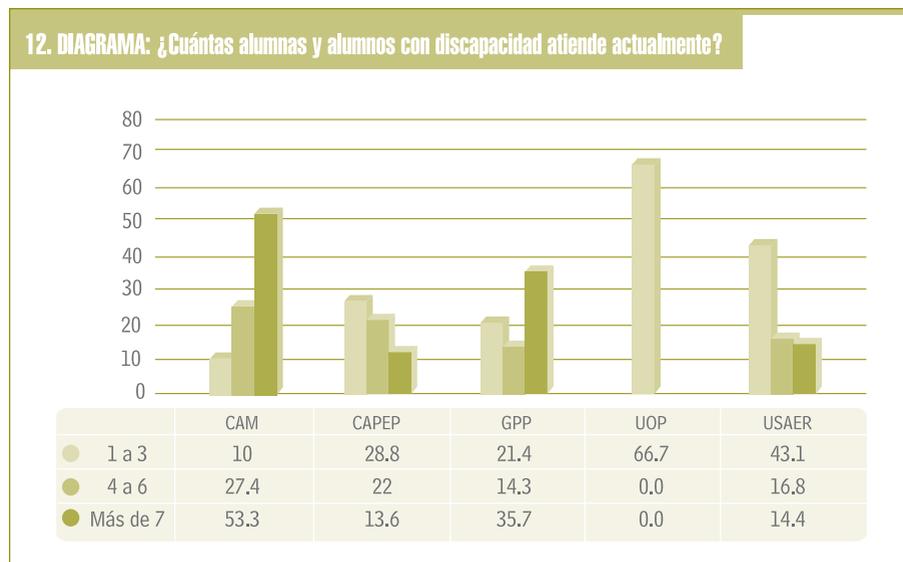
### Conclusiones

- Sólo un tercio de las personas encuestadas refieren que la apertura de los servicios responde a un estudio de factibilidad que considera la demanda y condiciones del alumnado.
- Un número importante de población encuestada refiere que la ubicación de servicios responde a condiciones arbitrarias y ajenas a las NEE del alumnado.
- El documento que norma actualmente la creación de servicios no destaca como criterio principal la existencia de estudiantes con NEE (asociadas a discapacidad) y la participación comprometida de ER en el proceso de IE; es preciso definir criterios a nivel estatal para la creación y ubicación de los servicios de EE priorizando la presencia de alumnado con NEE.

#### 4.2.2. ATENCIÓN A ALUMNADO CON NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD Y A OTRAS CONDICIONES

El PNFEIE indica que la población prioritaria a atender en los servicios de EE es aquella que presenta NEE asociadas a discapacidad en el caso de los servicios de

apoyo, y discapacidad múltiple o trastornos generalizados de desarrollo en los servicios escolarizados. En el Diagrama 12 se muestra el número de estudiantado con discapacidad atendido actualmente en los servicios del estado.



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Se observa que la población con discapacidad atendida en los servicios es mínima y se concentra en mayor medida en los CAM (53.3%). Los datos son altamente significativos, pues actualmente existe un amplio marco social y jurídico que ampara el derecho a la educación de las personas con discapacidad en ambientes normalizadores; en este sentido se esperaría un número considerable de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares con atención de los servicios de apoyo.

El personal de la UOP reportó que atiende de uno a tres estudiantes con discapacidad, el dato es relevante pues la misión de los servicios no contempla la atención directa a éstos.

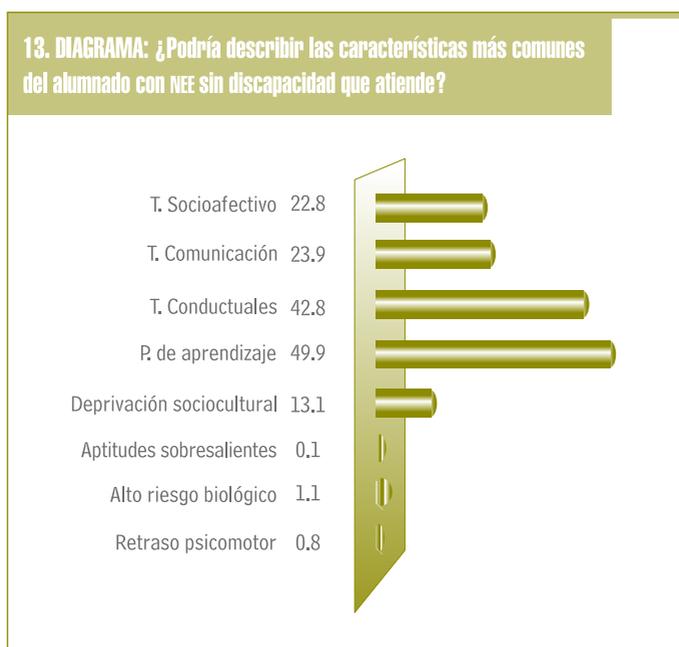
Los datos reportados en el Censo 2000 del INEGI refieren que en Oaxaca existen alrededor de 65 969 personas con discapacidad, de las cuales 8 594 tienen una edad que oscila de 0 a 14 años, esta población en edad escolar debería de estar recibiendo atención de los servicios de EE.

Al revisar los datos estadísticos del Departamento de EE, actualmente sólo se atienden 1 708 estudiantes con discapacidad en el estado; se observa que la cobertura de los servicios es mínima; ya que sólo se atiende aproximadamente al 20% de esta población. Situación que viene a confirmar los resultados de la encuesta.

Los datos anteriores resaltan la necesidad de implementar estrategias que permitan a la población con discapacidad asegurar su acceso a servicios educativos y garantizar el logro de su inclusión social y laboral. Es imprescindible

pues el promedio de escolaridad de las personas con discapacidad en el estado es de 2.3 años, el más bajo a nivel nacional (INEGI, *s/f*).

Considerando que la población con NEE no asociadas a discapacidad es también población objetivo de EE, se consideró necesario conocer las principales características del alumnado que se atiende dentro de los servicios de EE. Los resultados se muestran en el Diagrama 13.



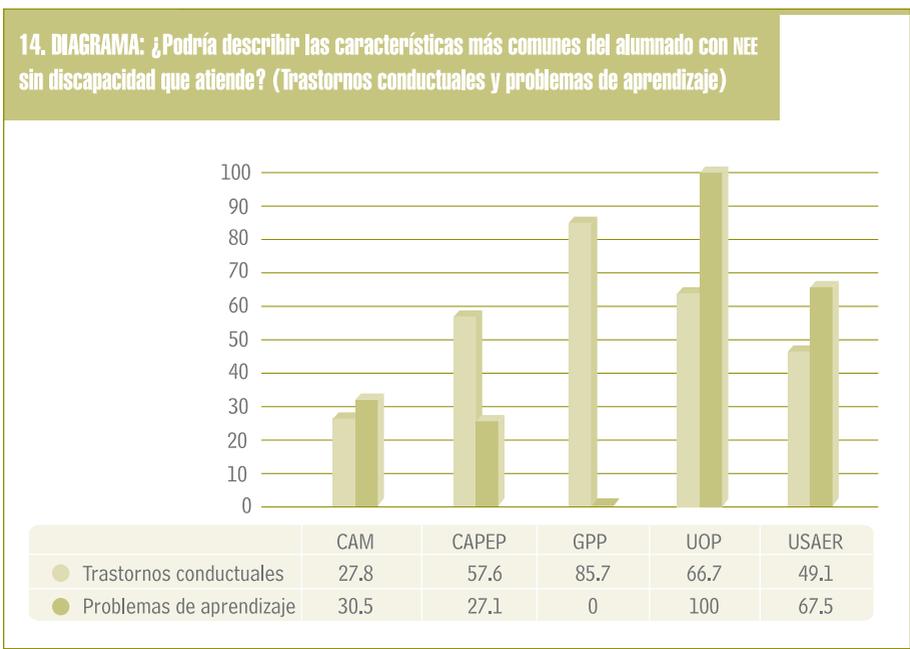
Fuente: datos de los cuestionarios EECpDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

De las condiciones no asociadas a discapacidad, las personas encuestadas refieren con mayor presencia en sus servicios los problemas de aprendizaje. Casi la mitad atiende a este tipo de alumnado, el cual puede manifestar: trastornos por déficit de atención, alteración en uno o más de los procesos psicológicos superiores y/o desfase escolar. El personal de EE describe que son estudiantes con: «bajo aprovechamiento escolar, distracción y/o periodos muy cortos de atención, requieren de mayor tiempo para realizar las actividades escolares, necesitan de supervisión y apoyo constante, explicaciones más amplias y claras» (02EECPDA92).

La segunda condición que más refieren son los trastornos conductuales (42.8%). Agrupa a estudiantes que manifiestan: agresión, impulsividad, inquietud exagerada, trastorno en la conducta adaptativa, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, inseguridad, depresión y ausencias. Un encuestado ejemplifica que son estudiantes con: «hiperactividad constante deambulan por todos lados. Agresividad física y verbal ante otros compañeros, autoridades. No se integran al grupo en forma correcta» (11EECPDA20).

Las condiciones menos mencionadas son: alto riesgo biológico, retraso psicomotor y aptitudes sobresalientes. Demuestra que son poblaciones que generalmente no se atienden, posiblemente a la falta de información y capacitación sobre el proceso de detección y respuesta educativa a la niñez.

Analizando los datos por servicios y retomando únicamente las dos poblaciones reportadas con mayor porcentaje, se observa en el Diagrama 14 que el CAPEP y el GPP reportaron que atienden, en mayor porcentaje, a escolares con trastornos conductuales, mientras que el personal de USAER menciona, sobre todo, a la población con problemas de aprendizaje; desde los inicios de la EE en México se ha considerado como su población objetivo, después de la reorientación, la población se mantuvo y a la par se consideró la atención a estudiantes con discapacidad.



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Se observa que un porcentaje importante de estudiantes con problemas de aprendizaje y trastornos conductuales reciben atención en los CAM, debido a que hay comunidades donde no existe otro servicio de EE, además algunos de estos servicios ofrecen atención complementaria a escuelas de educación básica.

### Conclusiones

- El personal encuestado reporta que atiende a un mínimo porcentaje de alumnado con discapacidad; de la demanda potencial que existe en el estado sólo se atiende al 20%; por ello es necesario implementar estrategias que permitan ampliar la cobertura de los servicios de EE con la finalidad

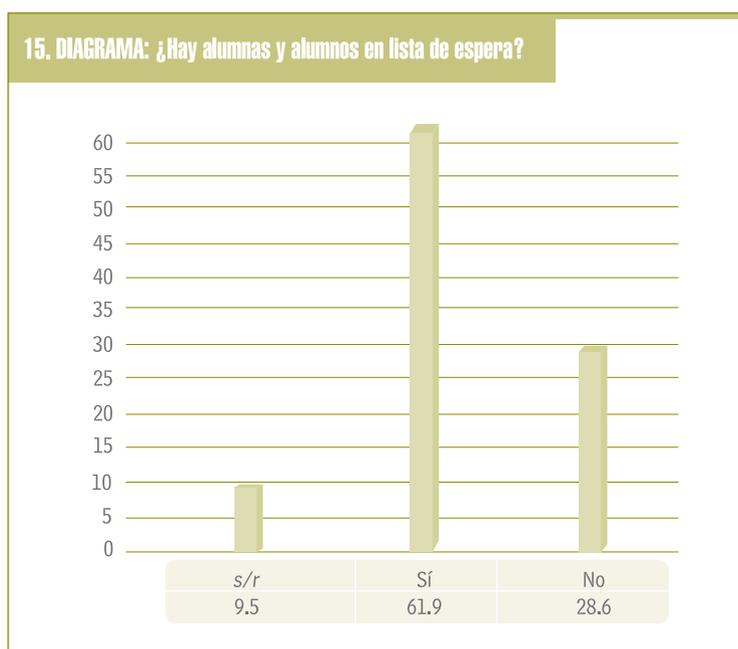
de atender a un mayor número de estudiantes con discapacidad, tanto en los servicios escolarizados como en los de apoyo.

- Las condiciones asociadas a NEE que más se atienden en los servicios de apoyo son los problemas de aprendizaje y trastornos conductuales.

#### 4.2.3. DEMANDA DE ATENCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Era pertinente saber si en las zonas escolares de EE se atiende a la demanda de estudiantes con NEE e identificar las posibles causas por las que no se atiende.

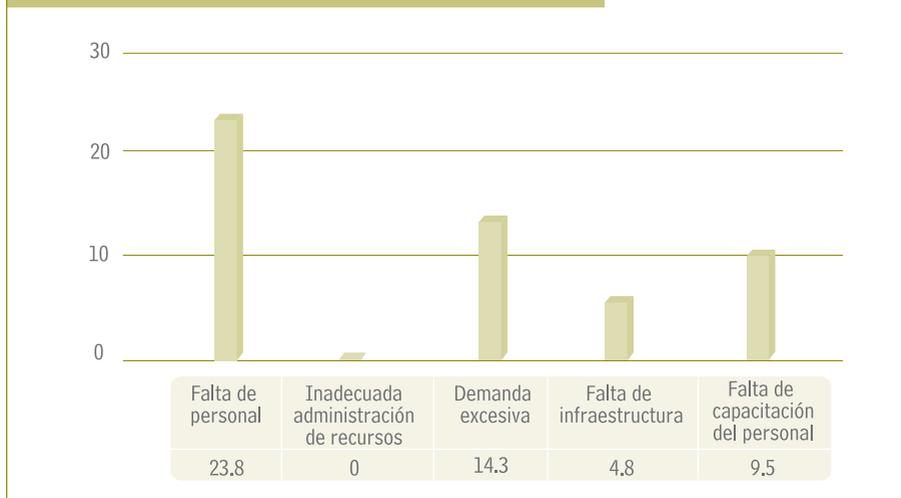
Al respecto, en el Diagrama 15 se observa que más de la mitad del personal de supervisión y ATP considera que no se cubre la demanda de atención en sus zonas.



Fuente: datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Las posibles causas de que no se cubra la demanda de atención en las zonas escolares se observan en el Diagrama 16.

Como se observa, destaca la falta de personal en los servicios. Se corrobora con lo descrito en el marco de referencia y como explicación a ello, Ezcurra y Molina (2000) apuntan que «la poca importancia de la educación especial en los organigramas de los sistemas educativos de los estados (...) origina que no se le proporcione los recursos humanos y materiales suficientes para ampliar su cobertura y para mejorar la calidad de sus servicios» (64).

**16. DIAGRAMA: Motivo por el cual hay alumnado en lista de espera**

Fuente: datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

En segundo término se encuentra la demanda excesiva del servicio; lo que puede deberse a: número insuficiente de servicios y personal y a las dificultades para la determinación de las NEE que en ocasiones propicia sobrepoblación en los servicios.

### Conclusiones

- No se atiende a la demanda de la población con NEE que solicita el servicio, debido principalmente a la falta de recursos humanos en la mayoría de los servicios de EE; por tanto, es necesario que las y los responsables de los servicios implementen acciones de gestión, que les permitan obtener los recursos humanos necesarios para atender a la demanda potencial.

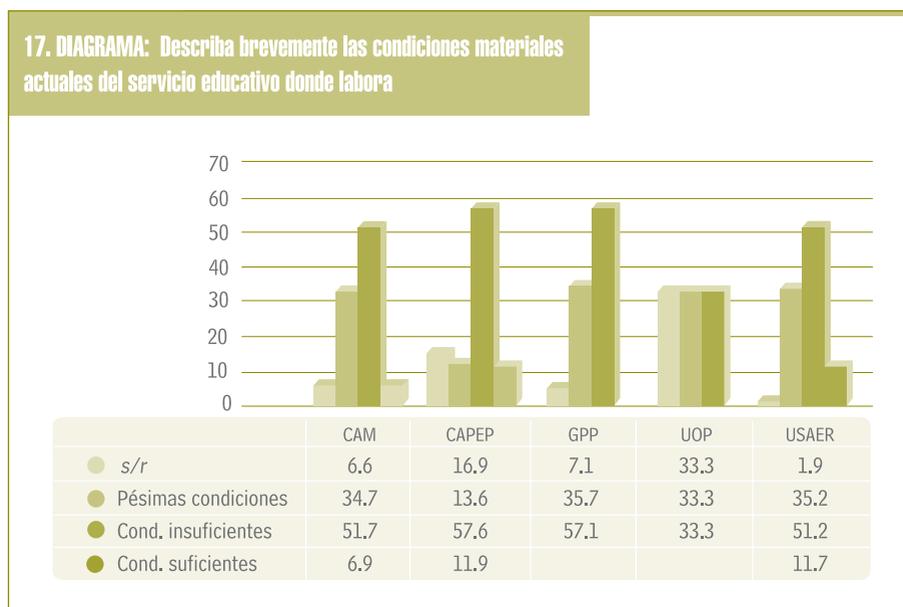
### 4.3. INFRAESTRUCTURA DE LOS SERVICIOS

Se define como la existencia y condiciones de espacios físicos, recursos materiales, bibliográficos y apoyos técnicos con que cuentan los servicios de EE en el estado. Su análisis da un panorama general de las condiciones en que los servicios de EE funcionan.

La respuesta educativa adecuada que se debe brindar a estudiantes con NEE no sólo depende de estrategias didácticas, sino también de condiciones físicas y materiales que faciliten el aprendizaje del alumnado, por ello se consideró necesario conocer las condiciones físicas en las que el personal de EE labora.

Como se aprecia en el Diagrama 17, más de la mitad del personal encuestado manifestó que labora en condiciones insuficientes; es decir, sólo tienen

algunos recursos materiales, un espacio propio pero está en mal estado. Ejemplo de ello es: «En la mayoría de las escuelas se cuenta con un salón destinado para las profras. de apoyo. Se carece de mobiliario, materiales didácticos y bibliográficos» (10EECPDA10).



Fuente: datos de los cuestionarios EECPPA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Destaca que una tercera parte del personal de los CAM manifestó que labora en pésimas condiciones. Cuenta con espacios prestados o rentados, comúnmente la infraestructura de los lugares es inadecuada para el trabajo, seguridad y comodidad del alumnado y profesionales de EE. Un ejemplo es: «Para empezar no contamos con instalaciones propias, en donde laboramos los espacios no son lo suficientemente grandes y por el momento están saturados de niños, lo cual es difícil el trabajar en dicho espacio. Mobiliario: no hay sillas adecuadas para poder trabajar con niños con discapacidad motriz» (03EECPDA59).

Respecto a la situación precaria a nivel nacional en que funcionan los servicios escolarizados, diversos estudios citados por López y Pérez (2006) consideran que los cambios operados a partir del modelo de Integración Educativa han traído consecuencias desfavorables; López y Pérez (2006:2) aseguran que «el CAM es el más rezagado de los servicios de educación especial en cuanto a infraestructura (libros de texto, materiales, tecnologías de información y comunicación) necesaria para lograr un buen trabajo».

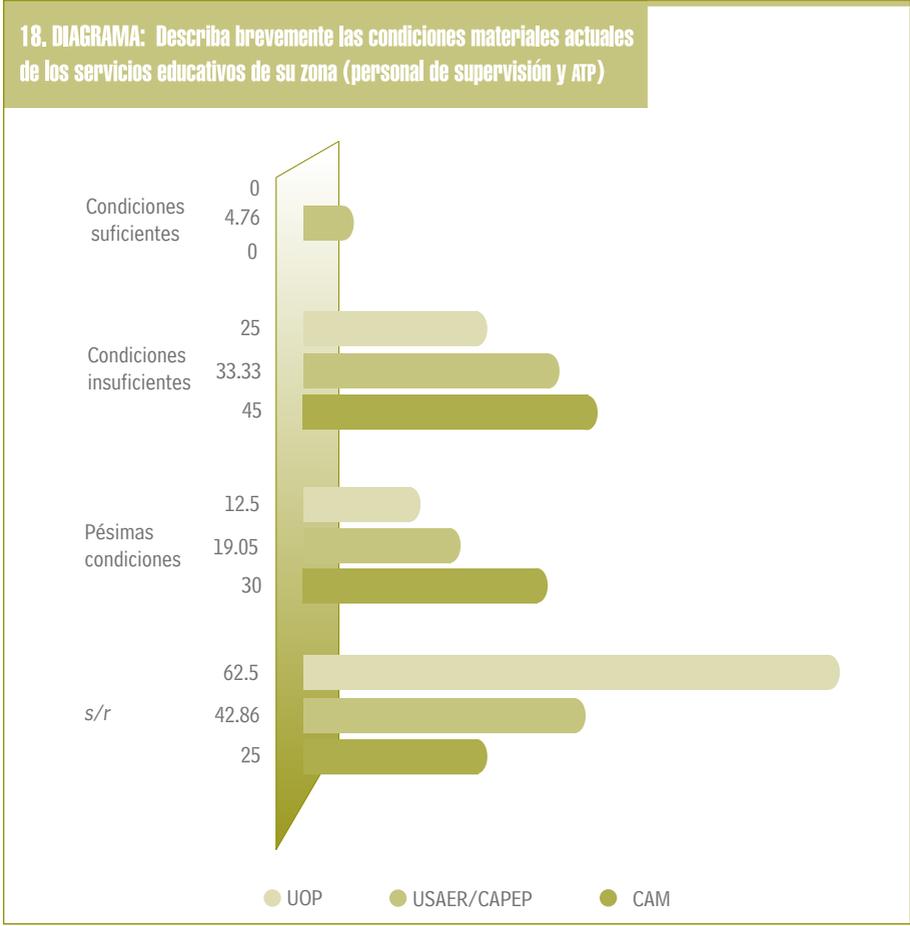
El dato es de suma importancia, debido a que el CAM como cualquier otra institución, requiere básicamente de un espacio propio y adecuado a las necesidades del alumnado que atiende. En Oaxaca, la mayoría de los servicios no cuentan con instalaciones propias ni con materiales suficientes, aun cuando en

el PNFEIE (SEP, 2002a) se planteó como meta para el 2006 adecuar y equipar con recursos necesarios a todos los CAM.

La tercera parte del personal de los servicios de apoyo reportó que labora en pésimas condiciones, lo que puede explicarse por el desencuentro que existe entre EE y ER que se manifiesta principalmente en la lucha cotidiana por el espacio y acceso al territorio del profesorado de primaria. Al respecto la evaluación externa (RIIE, 2006) menciona: «el espacio que ocupan los docentes de EE dentro de las escuelas primarias ha sido históricamente un motivo de desencuentro. (...), los docentes de USAER, (...) carecen de un espacio de trabajo adecuado» (318-319).

Más de la mitad del GPP refiere la ausencia de condiciones para laborar, lo cual se debe a la organización bajo la que funcionan, pues una sola psicóloga o psicólogo atiende a una zona escolar que puede estar conformada hasta por 72 jardines de niños.<sup>3</sup>

El Diagrama 18 muestra que la mayoría del personal de supervisión y ATP, coinciden en que los servicios de EE trabajan en condiciones insuficientes.



Fuente: datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

<sup>3</sup> Concentrado General de los Jardines de niños. 2007-2008.

## Conclusiones

- La mayor parte de los servicios de EE no cuentan con los recursos suficientes y espacios adecuados para ofrecer la atención a escolares con NEE; por lo que es preciso impulsar convenios de colaboración con las autoridades correspondientes y organizaciones civiles para obtener los espacios, recursos y materiales necesarios para la atención de estudiantes con NEE.
- Se percibe una falta de colaboración de la ER con los servicios de apoyo que se ve reflejada en los espacios que ofrecen dentro de sus escuelas.

### 4.4. ORIENTACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Definir y normar el funcionamiento y orientación de las instituciones educativas es muy importante porque permite dar orden y sistematización a la estructura, funciones, procedimientos y directrices que han de seguir los colectivos docentes, para ejecutar actividades encaminadas tanto al cumplimiento de su misión, como a las metas establecidas en la política educativa en un tiempo determinado.

Sin llevar a cabo un proceso formal de revisión y análisis de las OGFSEE, se dio de manera inmediata su aplicación, una vez que fueron entregadas al personal directivo.

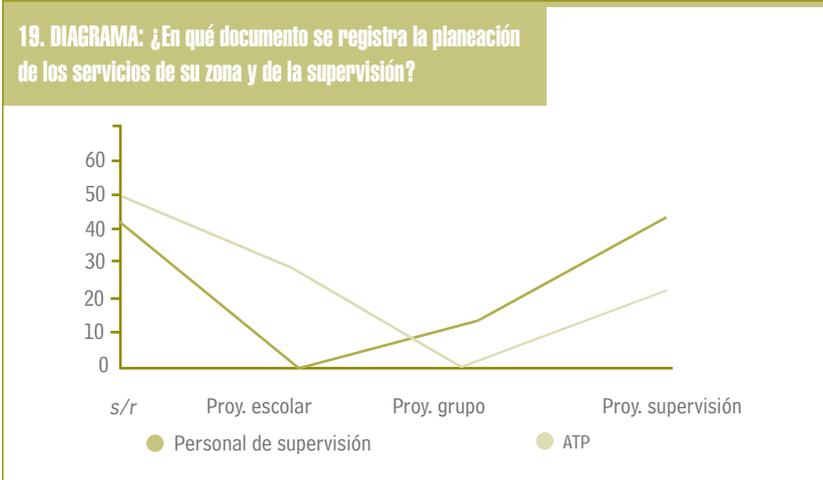
En este apartado se muestran resultados respecto a la correspondencia entre las OGFSEE y la organización, población escolar, determinación de las NEE, criterios para la formación de grupos, proceso de atención y planeación docente.

#### 4.4.1. ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS

Es de esperarse que los servicios de EE planeen el proceso por el que han de transitar para cumplir con su misión, y se registre en algún documento que sirva como referente de la organización en todo momento. En el Diagrama 19 se muestran las opiniones del personal de supervisión y ATP sobre el documento en el que registran las planeaciones de los servicios en sus zonas así como la planeación de la supervisión escolar.

De acuerdo a las respuestas obtenidas, vemos que aproximadamente la mitad de personal de supervisión y ATP no respondió a la pregunta, probablemente desconocen si los servicios realizan alguna planeación; ya que por no haber lineamientos no se considera obligatorio.

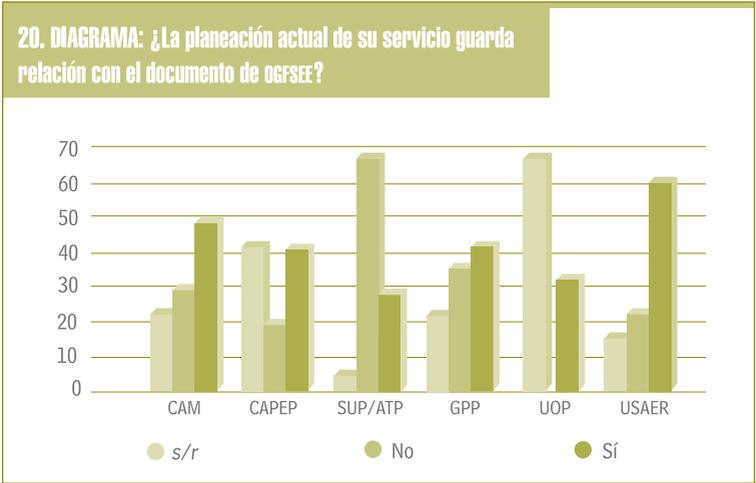
Con respecto a quienes respondieron, destaca con mayor porcentaje la opinión del personal de supervisión, quien apunta que en los proyectos de supervisión se registra tanto la planeación de los servicios como de la supervisión.



Fuente: datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Personal ATP menciona los proyectos escolares para el caso de los servicios, y los proyectos de la supervisión para la zona; lo que sugiere que algunos están al pendiente de que la planeación de los servicios se realice a través de los proyectos escolares, y la planeación de las zonas en los proyectos de supervisión.

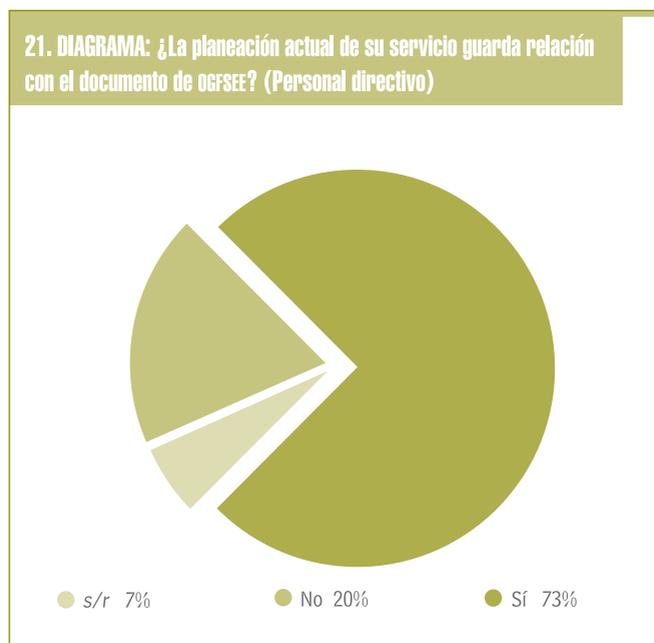
Si se observa en qué medida la planeación se corresponde con las OGFSEE, los resultados en el Diagrama 20 reflejan que entre el 30 y el 60% de las personas encuestadas las aplican, aun cuando el 80% de ellas desconoce la misión de los servicios de acuerdo al enfoque actual (ver: Anexo MCI-3), lo cual resulta contradictorio.



Fuente: datos de los cuestionarios EECSA y EECPSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

En las UOP y los CAPEP resalta la cantidad de quienes no respondieron o expresaron desconocer su aplicación, debido quizá a que estos servicios continúan operando bajo criterios alejados de lo estipulado en el PNFEIE y las OGFSEE.

Al respecto el personal de supervisión y ATP, en un alto porcentaje percibe que los servicios de sus zonas no funcionan con base en las OGFSEE. Contrariamente, el 73% del personal directivo (como se muestra en el Diagrama 21) considera que aplica estas orientaciones en la planeación de sus servicios. Esto puede deberse a que los equipos de supervisión no le han dado importancia a la asesoría y acompañamiento durante este proceso y lo han visto más como producto de disposiciones administrativas.



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

## Conclusiones

- La planeación de los servicios y de la supervisión no es un procedimiento sistematizado ni generalizado, lo que limita el seguimiento y evaluación de las formas en que funcionan los servicios y cómo se están reorientando. Es necesario generalizar la planeación de servicios y supervisiones como un proceso de construcción colectiva, para llevar a cabo el seguimiento y evaluación de la pertinencia y eficacia de las formas en que operan.
- No existe un trabajo conjunto y de acompañamiento en la reorientación de los servicios de EE entre profesionales, personal directivo y equipos de supervisión. Es urgente que en las diferentes zonas, los equipos de supervisión compartan la responsabilidad en la reorientación de los servicios y pongan en práctica la asesoría y el acompañamiento.

#### 4.4.2. POBLACIÓN ESCOLAR ATENDIDA

La determinación del estudiantado a atender es parte esencial de la identidad otorgada a cada uno de los servicios. Sin embargo, la determinación no es fácilmente aplicable por las siguientes razones:

- a) En el caso de las USAER, debido a la relatividad y ambigüedad del concepto de NEE<sup>4</sup>, así como al énfasis actual que el PNFEIEE pone al alumnado con NEE (asociadas a discapacidad)<sup>5</sup> en detrimento del resto del estudiantado, cuyas necesidades se derivan de otras condiciones como los problemas de aprendizaje. No obstante que ambos fueron el centro de preocupación de la Conferencia de Salamanca.<sup>6</sup>
- b) En el caso de los CAM, debido a que entre 1993 y 2006 ha cambiado en tres ocasiones su estructura operativa y la población a atender; y en la última disposición ha privado la falta de información elemental acerca de los trastornos generalizados del desarrollo y la discapacidad múltiple. Además se desconoce la relación y diferencia entre trastorno y discapacidad, y en qué momento o bajo qué condiciones una discapacidad puede generar la necesidad de realizar adaptaciones altamente significativas.

Así, tenemos que un 68.7% (ver: Anexo OF-1) de profesionales refiere que en su servicio atienden a escolares con NEE asociadas a discapacidad, estudiantes con NEE asociadas a otros factores o alumnado con discapacidad sin NEE especificada, indistintamente del servicio de que se trate. Es decir, tanto los servicios escolarizados como los de apoyo atienden a toda la población que les remiten o que solicitan el servicio, tal como lo muestra el Diagrama 22.

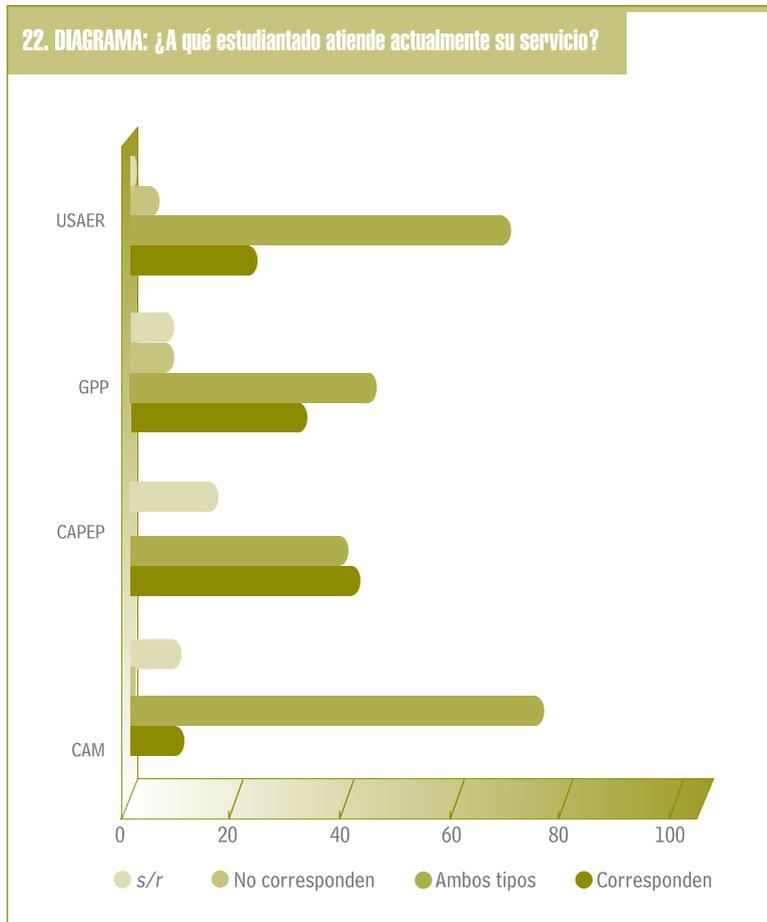
Estos datos sugieren que son muy pocos los servicios escolarizados y de apoyo que atienden a la población que les corresponde según las OGFSEE. Cabe destacar que sólo el 12.3% de las respuestas de las personas encuestadas de los CAM se agrupan en la categoría de la población que les corresponde atender, ya que mencionaron estudiantes con NEE con discapacidad, infancia de alto riesgo, niñez con discapacidad, múltiple, trastornos generalizados del desarrollo y estudiantes que requieren adecuaciones curriculares altamente significativas.

Una posible explicación a esta situación es que la mayoría de los CAM está ubicada en comunidades que no cuentan con otro servicio de EE, por lo que tienen que atender a toda la población que los demanda.

<sup>4</sup> Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. (SEP, 2002a:17).

<sup>5</sup> El objetivo del programa es: «Garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, ...». SEP (2006a) OGFSEE. p. 13.

<sup>6</sup> Sarrionandía y Verdugo (2004:15). *La Declaración de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.*



Fuente: datos de los cuestionarios EECPPDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Otro elemento importante es que los CAM en Oaxaca no están equipados con todo lo que el PNFEIEE<sup>7</sup> previó para atender únicamente a alumnado con discapacidad severa o múltiple, tampoco cuentan con el personal suficiente.<sup>8</sup> La capacitación sobre discapacidad múltiple apenas inició en mayo del 2008.<sup>9</sup>

También hay que considerar que en educación inicial dentro de los CAM, las OGFSEE disponen la atención de estudiantes que pueden llegar a presentar NEE<sup>10</sup> sin que esta población aparezca en la misión de este servicio. La falta de precisión hace ver que los CAM están atendiendo a esta población indebidamente.

<sup>7</sup> Meta: «Adequar y equipar con los recursos necesarios a todos los Centros de Atención Múltiple que tienen las modalidades de educación inicial, preescolar y primaria». PNFEIEE (SEP, 2002a:46).

<sup>8</sup> Estructura orgánica del CAM: «El equipo multidisciplinario en educación inicial, preescolar y primaria está conformado por: maestros de grupo, psicólogo, trabajador social, maestro de comunicación, maestro de enlace a la integración educativa, terapeuta físico u ocupacional y auxiliares educativos; en la medida de lo posible también lo conforman los especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; asimismo ya a partir de la vinculación que se tiene con las instancias correspondientes, se integra el maestro de educación artística y el maestro de educación física» OGFSEE (SEP, 2006a:68).

<sup>9</sup> La capacitación formal y generalizada sobre discapacidad múltiple está a cargo del Programa de atención educativa a personas con sordoceguera y discapacidad múltiple en Oaxaca 2006-2009.

<sup>10</sup> «Educación inicial: en este momento formativo se escolarizan alumnos desde 45 días de nacidos hasta cinco años de edad que pueden llegar a presentar o presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo...» *Ibid.* p. 70.

Respecto a las USAER, la situación puede deberse a que frecuentemente son las y los docentes de ER quienes determinan la población que será atendida por el servicio. Las personas encuestadas mencionan, por ejemplo: «Niños que presentan dificultades en su aprendizaje (español y matemáticas), niños con déficit de atención, niños con problemas emocionales por mal manejo de dinámica familiar y niños que presentan dificultades en la maduración de su lenguaje fluido (dicción)» (01EECPDA04). «Niños con discapacidad intelectual. Niños con problemas de conducta y repetidores» (03EECPDA06).

En cuanto a los servicios del nivel de preescolar, CAPEP y GPP, más de la tercera parte de las personas encuestadas refiere que está atendiendo a la población escolar según las OGFSEE; sin embargo, habría que tomarlo con reserva, ya que el GPP no reporta estadística del alumnado que atiende y los CAPEP siguen un formato tradicional en el que no quedan claras las condiciones a las que se asocian las NEE de sus estudiantes.<sup>11</sup>

## Conclusiones

- Los servicios de EE en Oaxaca no tienen definido el tipo de población a atender, es prioritario que las instancias técnicas del nivel analicen las propuestas de las OGFSEE y promuevan la construcción de criterios propios con el acompañamiento, asesoría y capacitación necesaria.

### 4.4.3. DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

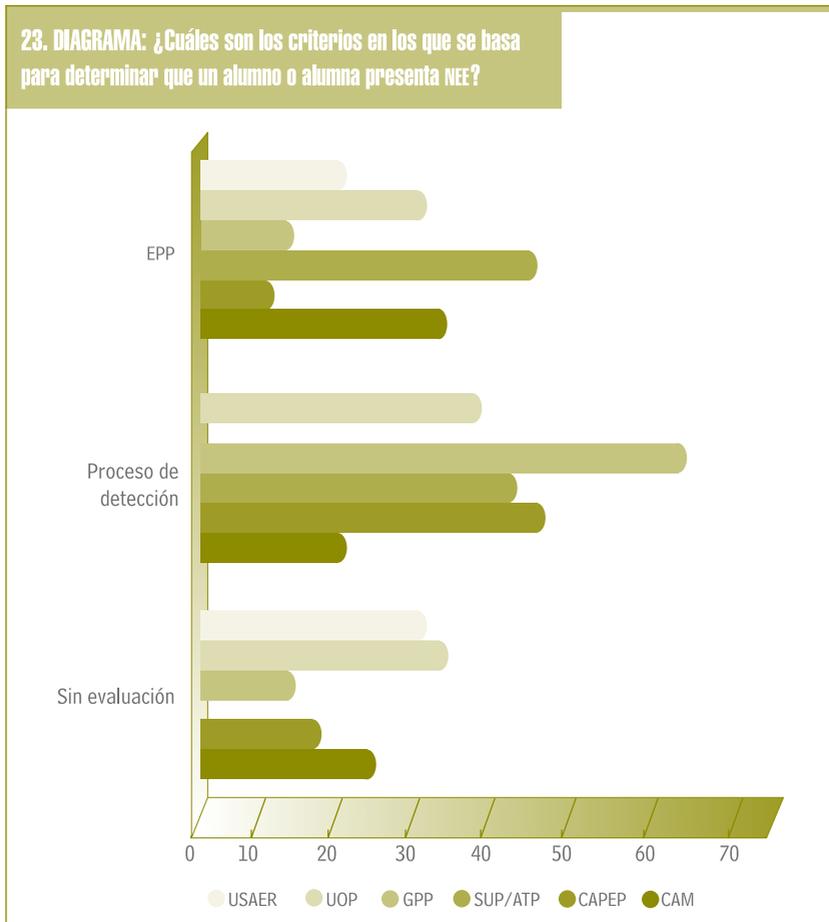
La designación del estudiantado que será atendido tanto en las USAER como en los CAM debe hacerse a través de una Evaluación Psicopedagógica (EPP), que permita caracterizar al alumnado en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje, y así, definir los recursos que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Lo más importante de la EPP es la especificación de las necesidades del estudiante, materia de trabajo esencial para diseñar la propuesta curricular que habrá de implementarse.

Aunque la EPP es una acción básica en el proceso de atención y que su elaboración está normada,<sup>12</sup> el personal encuestado tiene criterios diferenciados para determinar si el estudiantado presenta NEE.

En la mayoría de los servicios no se realiza la EPP como un procedimiento formal, pues un 28.8% no hace alusión a algún procedimiento de evaluación

<sup>11</sup> En el formato estadístico de CAPEP la mayoría del alumnado está reportado en el rubro de «Otros» (IEEPO, Oaxaca, *s/f*).

<sup>12</sup> Consúltense las Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Período Escolar 2008-2009 (SEP, 2008b).



Fuente: datos de los cuestionarios EECSA y EECPPDA aplicados en abril de 2008 al personal EE.

y un 34.9% refiere un proceso de detección a través de una o dos acciones (ver: Anexo OF-2). Esto último sugiere que existe confusión entre las etapas de detección y de EPP, así como indefinición en los procedimientos que esta última implica.

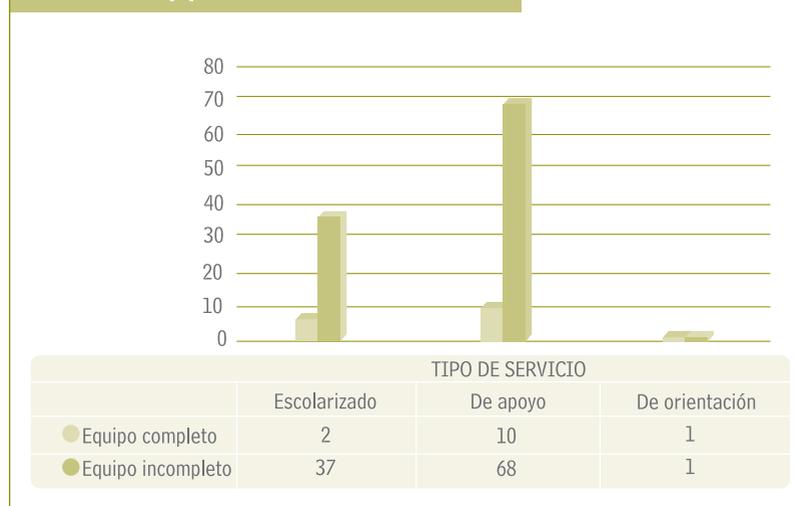
En el Diagrama 23 se observa que más del 30% de profesionales de los CAM afirman llevar a cabo la EPP; esto puede deberse a que sea más factible el trabajo en colectivo, al no tener que trasladarse de un lugar a otro, también es posible que al atender a la niñez con discapacidad vean indispensable realizarla.

Llama la atención que ATP y personal de supervisión, casi en un 50%, refieren que la EPP es el procedimiento con el que definen las NEE del alumnado de su zona; quizá porque en sus visitas de supervisión no constatan que el informe corresponda a la EPP y no a acciones de detección.

El poco porcentaje de quienes dicen realizar la EPP puede responder a que la mayoría de los servicios no cuentan con el equipo de profesionales necesario para llevar a cabo la EPP, según las OGFSEE, como puede verse en el Diagrama 24.

No obstante, estos resultados contrastan con lo obtenido en el rubro «Nivel de conocimiento de temas básicos», donde la mayoría se percibe con un nivel

24. DIAGRAMA: Equipos existentes en los servicios de EE



Fuente: datos del IEEPO, Oaxaca, enero de 2008. Plantillas de personal de los servicios de EE y concentrado general de los CAEP. Inicio de cursos 2007-2008.

regular de conocimiento e información sobre el proceso de EPP y no considera que este tema sea prioritario en la actualización (ver: Anexo AP-6).

## Conclusiones

- En todos los servicios predominan formas no sistemáticas para determinar las NEE por lo que es necesario tomar medidas para que profesionales pongan en práctica la EPP como el único medio que permite especificar las NEE del estudiantado.
- Al ser el personal docente de ER quien determina con frecuencia al alumnado a atender, sin corroborar la existencia de NEE, no se brinda una respuesta educativa adecuada. Es prioritario que el profesorado de ER asuma la responsabilidad de participar en la EPP del estudiantado candidato a ser contemplado por los servicios de apoyo o por los CAM.

### 4.4.4. CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DE GRUPOS

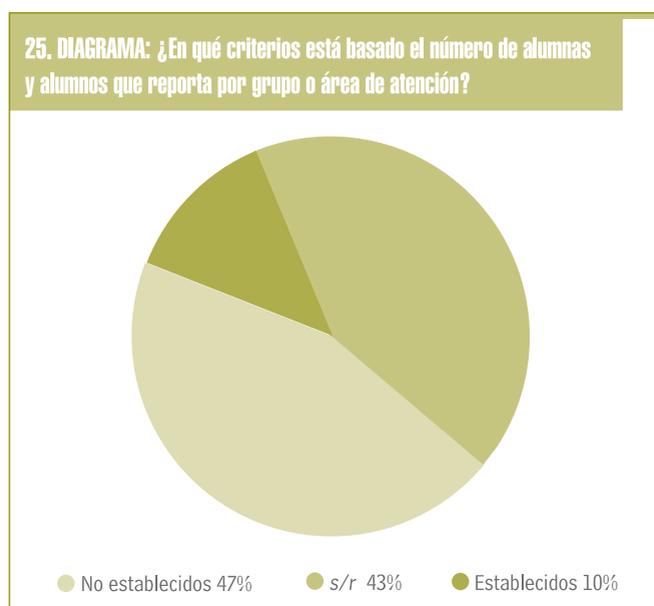
El agrupamiento del alumnado en el sistema educativo es un procedimiento que permite organizar los distintos grados, niveles y modalidades de la enseñanza formal. Para determinar un grado, nivel o modalidad se aplican criterios tales como: tipo de organización de la escuela o centro, edades mínimas y máximas de estudiantes, distribución de las asignaturas, niveles de dominio de contenidos, tipos de documentos probatorios de la escolaridad, años de estancia, etc.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> UNESCO. (1997b). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

En Educación Especial, hasta 1993, estaba estipulado el número de estudiantes a atender en cada grupo o área de atención. Actualmente las OGFSEE no definen el número de escolares a atender por las USAER y para el caso de los CAM sí lo establecen.

No obstante, como se aprecia en el Diagrama 25, el 47% del personal encuestado hace referencia a que no existen criterios que determinen el número de estudiantes por servicio, sino criterios personalizados que varían y se combinan de acuerdo a diversas condiciones. Un ejemplo es el siguiente:

...los niños que realmente tienen algún problema de aprendizaje, aunque los maestros de grupo canalizan casi a 10 de cada grupo y son 6 grupos los que atienden de 2º ciclo, aún así los maestros siguen mandando a todos los que ellos canalizan (02EECPDA74).



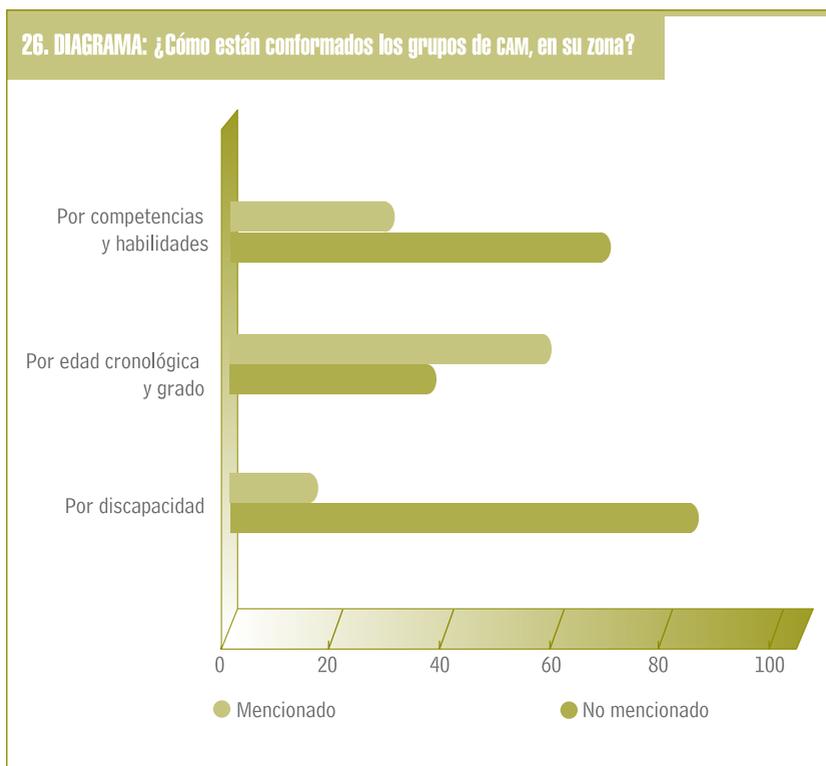
Fuente: datos de los cuestionarios EECDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Es relevante observar que el 43% de la población no respondió a la pregunta o lo hizo de manera incongruente, sugiere que casi la mayoría desconoce la existencia de criterios establecidos.

Por otra parte, con el argumento de eliminar los efectos discriminatorios de la clasificación de estudiantes por discapacidad y operar con un modelo educativo, se estableció en el Proyecto General de Educación Especial (1993), que la organización del alumnado en los CAM sería por grupos/grado en función de la edad de escolares,<sup>14</sup> sin considerar otros componentes importantes para realmente cumplir con el objetivo de verse beneficiados del aprendizaje.

<sup>14</sup> Ver las OGFSEE (SEP, 2006a:15).

Prestando atención a la diversidad, se homogeneiza el ingreso al grado escolar a partir de la edad. No se toma en cuenta que el aprendizaje guarda estrecha relación con las características del desarrollo individual, el inicio y la calidad de la atención educativa, las oportunidades que el medio social provea.<sup>15</sup> En el Diagrama 26 se plasman los criterios de organización de grupos en los CAM.



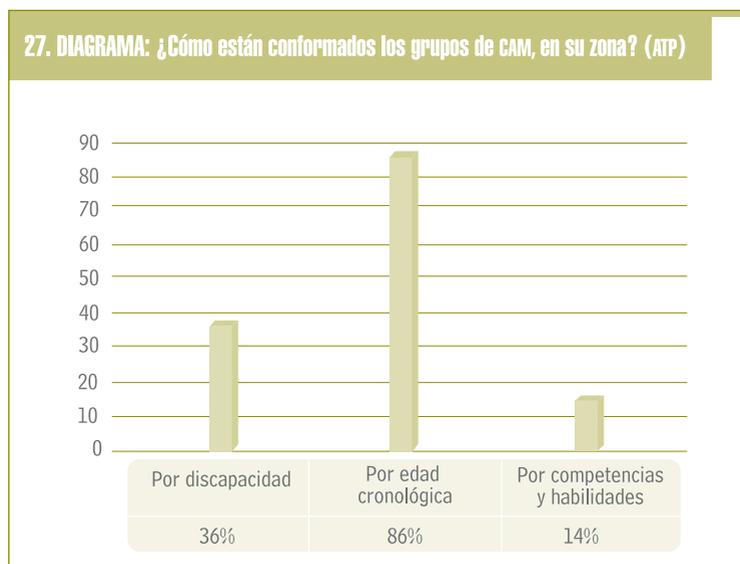
Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Aunque en las opciones de respuesta se podía mencionar más de una categoría, poco más del 60% del personal de los CAM reportó que los grupos se forman de acuerdo a la edad cronológica y el grado que deben cursar el estudiantado, y sólo la tercera parte refirió que son tomadas en cuenta las competencias y habilidades del alumnado, además de la edad, y cerca del 20% alude al tipo de discapacidad, la edad y/o las competencias y habilidades del estudiantado.

Aun cuando las OGFSEE consideran que las agrupaciones del alumnado de los CAM deben ser flexibles, de manera que se atienda a sus necesidades específicas de apoyo de acuerdo a la discapacidad, sus habilidades e intereses personales sin

<sup>15</sup> Para el alumnado del CAM: «el logro de los propósitos no es posible con la asunción simple y llana de los planes y programas de estudio de la educación básica, éstos pueden constituirse en el marco para la interacción constante que cada alumno mantiene con el medio ambiente culturalmente organizado, pero la construcción interna del desarrollo y el aprendizaje son el fundamento a partir del cual se deberá diseñar un encadenamiento de propósitos para cada una de las etapas del proceso que permitirán aproximarse a los propósitos generales», Ezcurra M. (2003). *La Calidad de la Atención Educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple*. Informe Final de Investigación p.126.

que las edades sean marcadamente diferentes;<sup>16</sup> no hay una definición clara y precisa respecto al manejo de las edades, ni sobre las adaptaciones correspondientes que deben hacer los departamentos de control escolar en los estados.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Como muestra el Diagrama 27 es relevante que los ATP consideren que la edad es el criterio imperante en sus zonas; que su respuesta esté relacionada con el hecho que son las personas encargadas de transferir las disposiciones a los servicios, sin revisar la conveniencia de su aplicación.

## Conclusiones

- Casi todos los servicios operan sin criterios unificados respecto al número de estudiantes a atender, lo que ocasiona dificultades en la planeación de los servicios y en la atención a la demanda. Existe una indefinición a nivel nacional sobre el número de «casos específicos» que puede procurar el personal de los servicios de apoyo. Es preciso reflexionar sobre la conveniencia de determinar un número específico de escolares y definir lineamientos al respecto.
- La mayoría de los CAM aplican la edad como criterio principal para formar los grupos y en menor proporción las competencias y habilidades y la discapacidad. La consecuencia de manejar la edad como elemento definitorio en la organización de los grupos es la homogenización, lo cual perjudica la atención de las necesidades individuales y coloca al alumnado en

<sup>16</sup> Véase las OGFSEE (2006). *Ob. cit.* p. 81.

condiciones menos favorables para su desarrollo<sup>17</sup> y a docentes en serias complicaciones para su actividad escolar.

#### 4.4.5. PROCESO DE ATENCIÓN

El proceso de atención se constituye de fases que dan continuidad y coherencia a la respuesta educativa. De manera general incluye: detección inicial (formación de grupos en los CAM), EPP y su informe, Propuesta Curricular Adaptada (PCA) o proyecto de grupo en CAM, puesta en marcha de la PCA (asesoría a docentes o atención a alumnado sólo en casos específicos), seguimiento, evaluación y detección permanente (en el caso del CAM evaluación de las competencias laborales).<sup>18</sup>

La Tabla 11 muestra los resultados respecto a la descripción de la atención de estudiantes con NEE según cada función.

**Tabla 11.** Desde su función, describa cómo atiende a la niñez con NEE asociadas o no a una discapacidad

Función	Tipo de respuesta									
	s/r		Acciones aisladas		Combinación		Proceso de atención		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aux. educ.	4	28.6	10	71.4					14	100.0
Dir./ gpo.			8	42.1	6	31.6	5	26.3	19	100.0
Personal directivo	9	22.0	15	36.6	13	31.7	4	9.8	41	100.0
Docente	54	12.4	213	49.0	136	31.3	32	7.4	435	100.0
Personal médico	3	25.0	3	25.0	2	16.7	4	33.3	12	100.0
Docente Com.	5	7.2	25	36.2	29	42.0	10	14.5	69	100.0
Docente Educ. fis.			2	100.0					2	100.0
No especificado	2	50.0	2	50.0					4	100.0
Psicóloga (o)	4	5.6	25	35.2	32	45.1	10	14.1	71	100.0
TF			1	50.0	1	50.0			2	100.0
TS	7	20.0	10	28.6	13	37.1	5	14.3	35	100.0
Total general	88	12.5	314	44.6	232	33.0	70	9.9	704	100.0

Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Se aprecia que el 44.6% refirió la realización de alguna de las etapas del proceso; la acción más recurrente que reportaron fue brindar atención directa a

<sup>17</sup> Esta situación que está imperando en los CAM es advertida en el informe sobre la *Calidad de la Atención Educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple*. Ob. cit. Pp. 135-141.

<sup>18</sup> Ver OGFSEE (2006). Ob. cit. Pp. 46 y 75-97.

escolares, independientemente de la función que desempeñan. Un ejemplo es: «Se atienden con base a sus necesidades enfocándose en la Terapia Holística y articulatoria, así como actividades manuales y de juegos didácticos» (05EECPDA47). Inclusive el 100% del personal de UOP reporta esta acción.

Una tercera parte del personal encuestado mencionó una combinación de dos o tres acciones del proceso, por ejemplo: «Después de realizar la evaluación se realiza la planeación de las actividades con base a la necesidad que presentan» (03EECPDA09).

En el caso de los servicios de apoyo, la atención directa a estudiantes debe darse sólo en casos específicos,<sup>19</sup> sin embargo, casi la mitad de los encuestados refiere la atención directa como su actividad principal; la explicación es que el profesorado de educación básica condiciona la presencia del servicio a que sea de esta manera o a que profesionales encuentren difícil asumir su nueva función y continúen optando por el modelo de atención centrado en el alumno. Otras posibles causas son la falta de planeación de las etapas del proceso de atención o la carencia de herramientas y procedimientos ágiles que permitan llevar a cabo el proceso completo.

Como puede verse en la Tabla 11, la tercera parte del personal médico dice llevar a cabo el proceso completo; sin embargo, hay que considerar que realiza acciones diferenciadas de diagnóstico, plan de acción y seguimiento relativos a su área, no del proceso de atención psicopedagógica, pues tradicionalmente no interviene en él. Guarda relación con los resultados que obtienen respecto a su nivel de conocimiento sobre la evaluación psicopedagógica y las adecuaciones curriculares, pues ahí se ve que entre el 25 y el 50% se abstiene de contestar (ver: Anexos AP-6, AP-7).

Es de resaltar que al menos la tercera parte de docentes de grupo hace alusión al proceso de atención psicopedagógica completo, por ejemplo: «1º Entrevista con los padres de familia. 2º entrevista con el alumno. 3º Evaluación. 4º Ubicación en un grupo de atención. Detección de sus necesidades y fortalezas. Elaboración de un plan de atención de acuerdo a sus necesidades para potenciarlas (...) pensando en todo el entorno que le rodea como lo son la familia y la comunidad» (07EECPDA121).

El bajo porcentaje contrasta con los resultados obtenidos en cuanto al conocimiento de los temas indispensables, en los que en promedio se percibe en un nivel de conocimiento regular (ver: Anexo AP-1). Sugiere que la capacitación no es la causa principal, al menos para que la mitad del profesorado no lleve a cabo todas las etapas.

Las auxiliares educativas, terapeutas físicos y docentes de educación física centran sus actividades en la atención directa a la población estudiantil teniendo bajos niveles de dominio en la EPP y en la PCA (ver: Anexo FIE-13, FIE-14).

---

<sup>19</sup> OGFSEE. *Ob. cit.* p. 56.

## Conclusiones

- En la respuesta educativa, el equipo profesional no lleva a cabo todas las etapas del proceso de atención. La acción que predomina es la atención directa al alumnado. Por tanto, es muy importante reflexionar sobre las razones de no asumir las nuevas funciones de profesionales de EE de acuerdo a las OGFSEE.
- Las UOP no están reorientadas en sus acciones, continúan atendiendo directamente a la niñez dejando de hacer acciones sustantivas para el fortalecimiento de la Integración Educativa. Resulta impostergable que el personal de estos servicios lleve a cabo las tareas previstas en las OGFSEE o se reorienten como servicios de apoyo y se aproveche la cantidad de personal adscrito a dicho tipo de servicio.

### 4.4.6. PLANEACIÓN DOCENTE

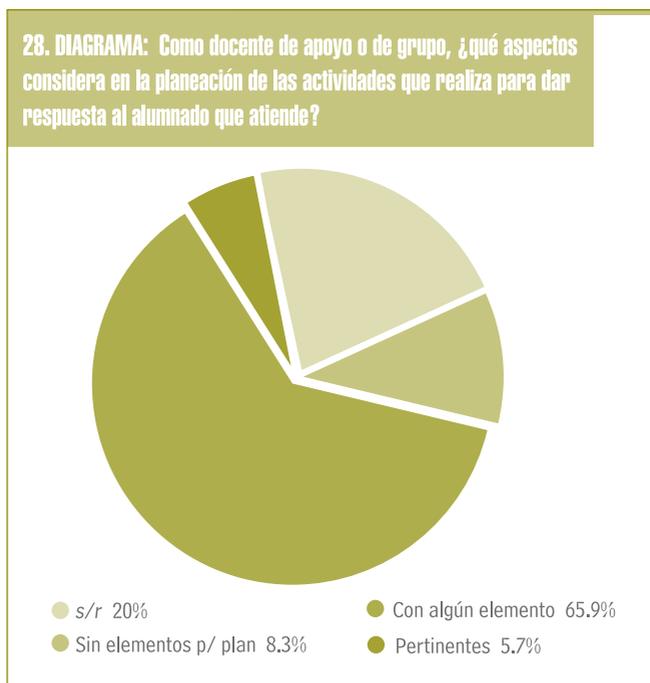
Es el procedimiento que permite concretar los contenidos, estrategias, actividades, apoyos y recursos necesarios para cumplir con los objetivos de aprendizaje o las competencias a desarrollar, de acuerdo al nivel educativo y grado que curse el estudiantado. Para su elaboración es importante tomar en cuenta el contexto escolar y familiar de la comunidad escolar, de manera que la determinación de los apoyos quede claramente especificada.

A partir de la disposición de trabajar con un mismo currículo, el profesorado de los servicios de EE se enfrenta al reto de planear actividades derivadas del mismo con sus correspondientes adaptaciones, ya sea en la manera de presentarlas al alumnado o en los recursos a utilizar.

En el Diagrama 28 encontramos los resultados de los aspectos considerados en la planeación docente. Apenas el 5.7% del profesorado hace referencia a elementos indispensables en la planeación de sus actividades como son las necesidades de escolares, el contexto escolar, el currículo y las adecuaciones curriculares. Como ejemplo de ello tenemos: «Como dentro de grupo cada niño es diferente, aunque el nivel de Comp. Curr. oscile entre los mismos niveles, se trabaja un tema en común o contenidos en común enfatizando activ. diferenciadas que respondan a sus estilos y ritm. de apr. y a sus neces. ed., también manejamos un apartado de evaluación diaria en cuanto al logro del contenido, y el uso del material variado.» (06EECPDA06).

El mayor porcentaje describe el formato que utiliza y/o menciona solamente algún elemento de la planeación como: las NEE de estudiantes, el contexto, o los tipos de apoyo de manera aislada no como parte integral de la misma.

Respecto a las dificultades que enfrenta al momento de planear, se puede observar en el Diagrama 29 que aproximadamente el 22.3% expresó que sus mayores dificultades son las metodológicas.



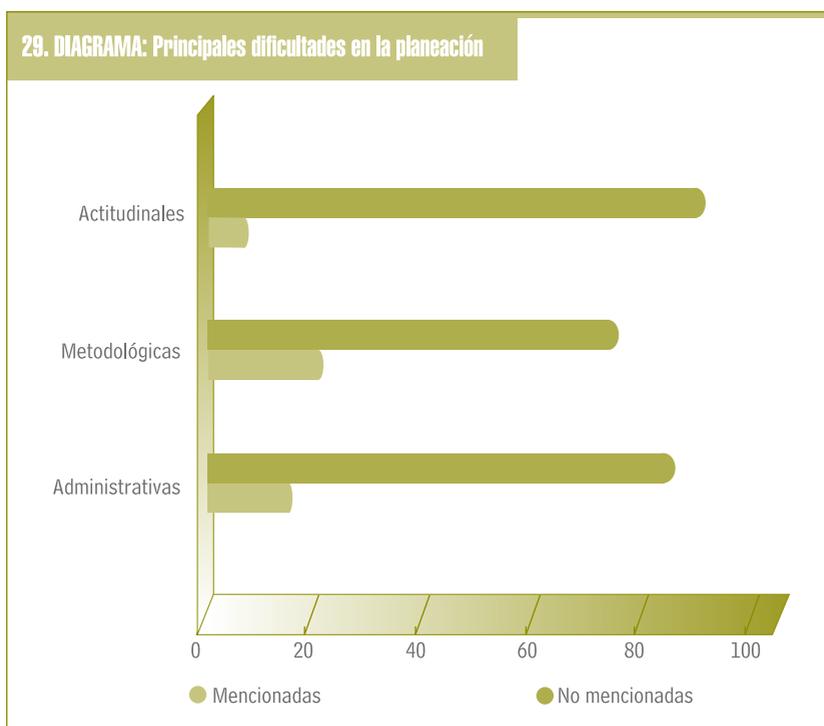
Fuente: datos de los cuestionarios EECPPA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Este tipo de dificultad comprende desde el manejo de conceptos, procedimientos, técnicas e instrumentos de planeación, hasta el conocimiento, posibilidades y habilidades para la flexibilización del currículo. Como ejemplos de esta dificultad refieren: «Realizar adecuaciones a los niños con discapacidad severa. (Un programa laboral)» (02EECPDA04) «Dificultad de comprensión del PEP 2004» (12EECPDA57) «Elaborar la planeación ya que tengo que hacer las actividades diferenciadas para la diversidad que existe en el grupo» (01EECPDA129).

Cobra relevancia la cantidad de docentes que no respondieron. La ausencia de respuesta puede estar relacionada con el hecho que la planeación no es una práctica cotidiana, por ello no se pueden precisar las dificultades para realizarla, por ejemplo: «A veces no hay apoyo de padres» (05EECPDA28), «No tengo espacio físico, material bibliográfico ni mobiliario para atender a los alumnos» (01EECPDA78) o «la dificultades muchas veces son la poca asistencia del niño al servicio» (03EECPDA51).

## Conclusiones

- La planeación no es un procedimiento utilizado para concretar las acciones educativas en función de los aprendizajes o competencias que se pretenden alcanzar en escolares; esto puede derivar en una respuesta educativa improvisada con consecuencias graves. Es urgente diseñar procedimientos que permitan a profesionales planear su respuesta educativa.



Fuente: datos de los cuestionarios EECDDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

#### 4.5. ACTUALIZACIÓN DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

En el PNFEIE (SEP, 2002a), la actualización del personal se plantea como una acción fundamental para fortalecer los servicios de EE considerando que la formación del personal debe responder adecuadamente a las NEE de sus escolares, prioritariamente aquellas asociadas a discapacidad o AS.

Una de las líneas de acción de este programa al 2006 proponía «Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad» (45), para ello se planteó como una de sus metas el «contar con un diagnóstico sobre la formación y necesidades de actualización del personal de EE» (45).

Antes de establecer acciones de formación continua para el estado, era fundamental tener un diagnóstico de las necesidades concretas del personal, por tanto se consideró importante identificar el nivel de conocimiento de temas y contenidos considerados por el PNFEIE como indispensables para dar una respuesta educativa específica a la comunidad escolar con NEE, el grado de interés en la misma, las necesidades apremiantes de actualización, las opciones de capacitación y asesoría que la supervisión oferta así como el impacto de los consejos técnicos en la formación.

#### 4.5.1. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE TEMAS Y CONTENIDOS INDISPENSABLES

Los cambios surgidos a raíz de la reorientación de los servicios planteó a profesionales de la EE la adquisición de nuevas herramientas y conocimientos.

Al respecto era necesario identificar los niveles de conocimiento que el personal de EE considera tener acerca de 10 temas y/o contenidos considerados indispensables, los cuales son:

- proceso de aprendizaje de la niñez;
- proceso de evaluación psicopedagógica;
- currículo del nivel educativo que atiende;
- metodología actual para la enseñanza de la Lengua escrita y la Matemática del nivel que atiende;
- adecuaciones curriculares y su documento: DIAC, PCA;
- estrategias específicas para atender a la niñez con NEE asociadas a discapacidad;
- técnicas específicas de comunicación, movilización y adecuaciones físicas según cada discapacidad;
- modelos de orientación y asesoría a docentes, madres y padres de familia;
- Integración Educativa y
- Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial.

En el Diagrama 30 se muestran los resultados generales, para facilitar el análisis de la información, se tomó como referencia el nivel de conocimiento regular por ser donde se concentraron los mayores porcentajes.

En promedio el 50% de las personas encuestadas (ver: Anexo AP-1), manifestó tener un nivel de conocimiento regular en los 10 temas y contenidos considerados indispensables.

Los temas que destacan son: el proceso de aprendizaje del niño o niña por tratarse de un contenido curricular considerado en la formación profesional inicial de la mayoría del personal de EE; las estrategias específicas para atender a la niñez con NEE asociadas a discapacidad porque antes de la reorientación de los servicios, el personal de EE ya empleaba estrategias de atención precisas acordes a su función; la Integración Educativa, lo que puede deberse a la revisión obligada del material bibliográfico vinculado a los programas de capacitación de Carrera magisterial (cursos nacionales y estatales de actualización), dentro del marco del proyecto de IE.

Los tres temas con menor porcentaje fueron los de técnicas específicas de comunicación, movilización y adecuaciones físicas según cada discapacidad; puede deberse a que en el modelo anterior la atención educativa a escolares con discapacidad era una tarea exclusiva de los servicios permanentes con una

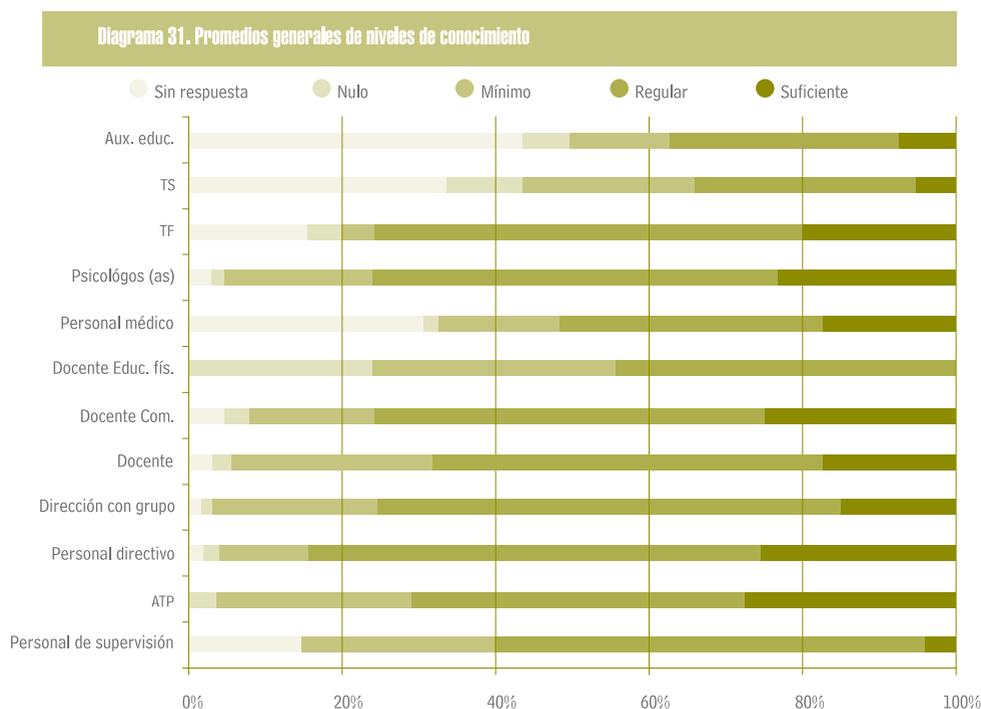
**30. DIAGRAMA: Nivel de conocimiento regular de temas y contenidos indispensables**

Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

capacitación enfocada a cada área de intervención; no así para el personal de los servicios transitorios al no considerar de su competencia la atención a esta población; adecuaciones curriculares y su documento: DIAC, PCA así como los de modelos de orientación y asesoría a docentes y a madres y padres; pues a pesar de ser considerados por el PNFEIE como aspectos fundamentales para la respuesta educativa específica a educandos con NEE y convertirse en exigencias para el profesional de la EE, no hubo un proceso de capacitación, orientación y/o acompañamiento para su implementación.

Los conocimientos del personal de EE tienen consecuencias directas en la respuesta educativa a escolares con NEE. En el Diagrama 31 se hace el análisis de manera general del nivel de conocimiento que considera tener sobre estos temas y contenidos indispensables.

Los ATP se ubicaron con más frecuencia en un nivel suficiente, posiblemente porque son los primeros beneficiados en las opciones de capacitación; caso contrario ocurrió con el personal médico, auxiliares educativas y trabajadoras sociales, pues es previsible suponer que a quienes desempeñan estas funciones no se les da una capacitación específica.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECPSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Un bajo porcentaje del personal de supervisión se ubicó en el nivel de conocimiento suficiente, con esto se evidencia el predominio del aspecto administrativo sobre el técnico-pedagógico en el desempeño de sus funciones, también se debe a que la mayoría es responsable provisional, por lo que su estancia y experiencia es posiblemente insuficiente.

Resulta importante señalar que un bajo porcentaje del personal que desempeña funciones directivas (dirección y dirección con grupo) se ubicó en el nivel suficiente, se advierte que el personal realiza prioritariamente actividades diferentes a la académica, asimismo refleja ser una población poco atendida por los programas de capacitación en relación a su función.

## Conclusiones

- De manera general, se aprecia que profesionales de EE manifiestan no tener conocimientos suficientes sobre los temas y contenidos, considerados indispensables para dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con NEE por lo que se requieren acciones de capacitación.
- El personal médico, trabajadoras sociales y auxiliares educativas son quienes reflejaron los más bajos niveles de conocimiento, por ello se necesita diseñar e implementar acciones de formación continua para hacer partícipes de la respuesta educativa al alumnado con NEE.

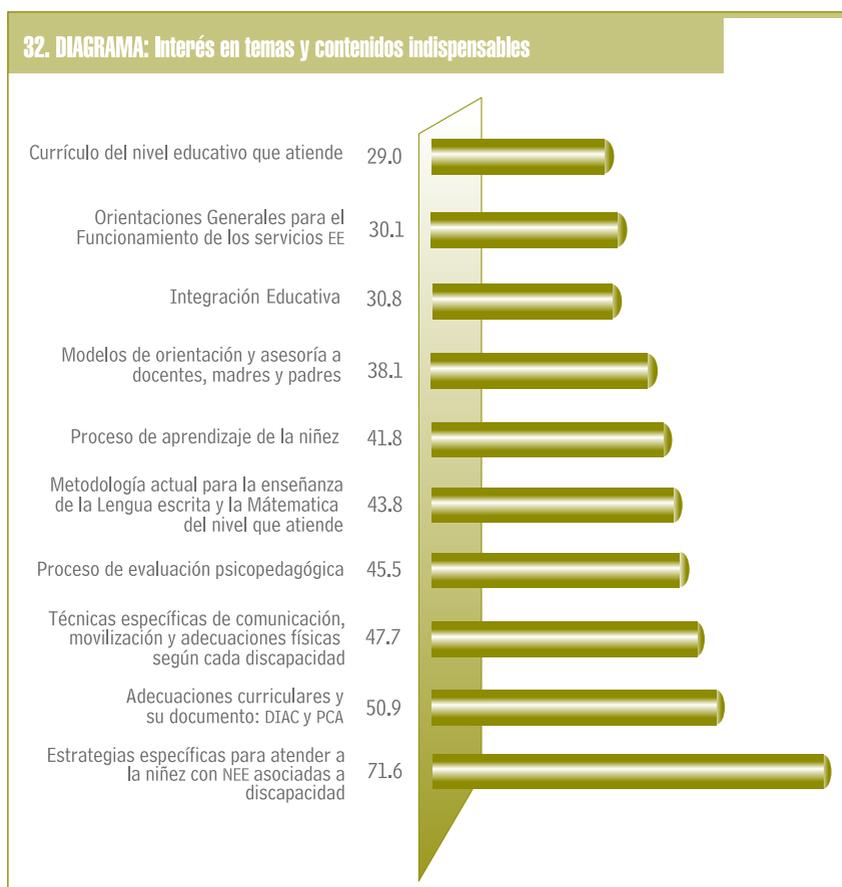
- Es alentador que los ATP sean quienes aprecian tener un nivel de conocimiento suficiente por sobre el resto de las funciones, lo que significaría que cuentan con una de las herramientas necesarias para emprender acciones de capacitación.

#### 4.5.2. GRADO DE INTERÉS EN LOS TEMAS Y/O CONTENIDOS INDISPENSABLES

Para brindar una respuesta educativa específica a escolares con NEE es fundamental que profesionales de la EE se encuentren motivados al hallar en la actualización respuestas concretas para su desempeño laboral, por eso fue importante identificar en qué temas y/o contenidos se enfocaba el interés de las personas encuestadas.

En el Diagrama 32 se grafica el grado de interés en los temas y contenidos indispensables, expresados por el personal de EE.

Las estrategias específicas para atender a niñez con NEE asociadas a discapacidad, las adecuaciones curriculares y su documento: DIAC, PCA; así como las técnicas



Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

específicas de comunicación, movilización y adecuaciones físicas según cada discapacidad son los temas que más interesan a las personas encuestadas. Lo que puede relacionarse con las nuevas exigencias en el quehacer educativo de EE, el PNFEIE (SEP, 2002a:31) plantea la atención prioritaria a estudiantes con discapacidad, «...proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad...».

Los temas que despertaron menor interés son: el del currículo del nivel atendido, pues es probable que la mayor parte de las personas encuestadas aprecie este contenido como ajeno a sus labores por percibirlo de competencia exclusivamente docente; el de las OGFSEE, se explica que la mayoría del personal las desconozca, ya que no hubo difusión ni análisis oportuno; el de Integración Educativa, al ser un tema con mayores oportunidades de revisión, posiblemente la mayoría del personal tenga más información acerca de él, por tanto su interés disminuyó.

Resultó necesario conocer las preferencias que el personal de EE tiene sobre los temas y contenidos indispensables, las cuales probablemente están ligadas a sus labores específicas. En la Tabla 12 se aprecian los temas o contenidos preferentes.

**Tabla 12.** Temas o contenidos preferentes por función

Temas preferidos			
Función	Primero	Segundo	Tercero
Personal de supervisión	❖ 85.7%	♣ 71.4%	◇ 57.2%
ATP	★ 57.1%	◇ 57.1%	➤ 42.9%
Personal directivo	★ 70.7%	❖ 53.7%	◇ 53.7%
Dir. /gpo.	★ 94.7%	➤ 68.4%	❖ 63.1%
Docente	★ 75.4%	❖ 57.7%	△ 53.1%
Docente Com.	★ 75.4%	➤ 60.9%	❖ 56.5%
Docente Educ. física	⌘ 100%	➤ 100%	◇ 100%
Psicóloga (o)	★ 62.0%	⌘ 50.7%	➤ 50.7%
Personal médico	★ 50.0%	⌘ 46.4%	➤ 41.7%
Aux. educ.	★ 50.0%	♣ 42.9%	➤ 42.8%
TF	◇ 100%	⌘ 50.0%	♣ 50.0%
TS	◇ 48.6%	★ 45.7%	⊙ 42.9%
<p>★ Estrategias específicas para atender a la niñez con NEE asociadas a discapacidad.</p> <p>❖ Adecuaciones curriculares y su documento: DIAC, PCA.</p> <p>➤ Técnicas específicas de comunicación, movilización según cada discapacidad.</p> <p>⌘ Proceso de evaluación psicopedagógica.</p> <p>△ Metodología actual de la enseñanza de la Lengua escrita y la Matemática.</p> <p>♣ Proceso de aprendizaje de la niñez.</p> <p>◇ Modelos de orientación y asesoría a maestros (as), madres y padres.</p> <p>✓ Integración Educativa.</p> <p>⊙ Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de EE.</p>			

Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

El personal médico y de psicología, docentes de educación física y terapeutas físicos son quienes tienen más interés en el proceso de evaluación psicopedagógica, tal vez perciben que deben aumentar su participación.

En el tema «Modelos de orientación y asesoría a madres y padres de familia y profesorado», reportan mayor interés terapeutas físicos, trabajadoras sociales y docentes de educación física, quizás reconocen que requieren de nuevas herramientas para el trabajo conjunto con madres, padres y docentes de grupo como contempla el modelo actual; coinciden en esta selección: supervisión, ATP y personal directivo, en el afán de retomar la acción académica de la supervisión.

Sólo el personal docente se interesó en el tema: metodología actual de la enseñanza de la Lengua escrita y la Matemática, esto puede deberse a que está estrechamente relacionado con su labor docente.

## Conclusiones

- Los temas y/o contenidos de mayor interés para profesionales de EE son estrategias específicas para atender a la niñez con NEE asociadas a discapacidad, adecuaciones curriculares y su documento: DIAC, PCA; técnicas de comunicación, movilización según cada discapacidad, el considerar estas temáticas en las opciones de actualización posiblemente asegure una mayor participación del personal.
- Las personas encuestadas se interesan en temas y contenidos que consideran están relacionados con su función; aunque cabe resaltar que todos los temas son de competencia general para asumir el reto de la Integración Educativa.

### 4.5.3. NIVEL DE INFORMACIÓN ACERCA DE LAS DISCAPACIDADES Y/O CONDICIONES ASOCIADAS A NEE

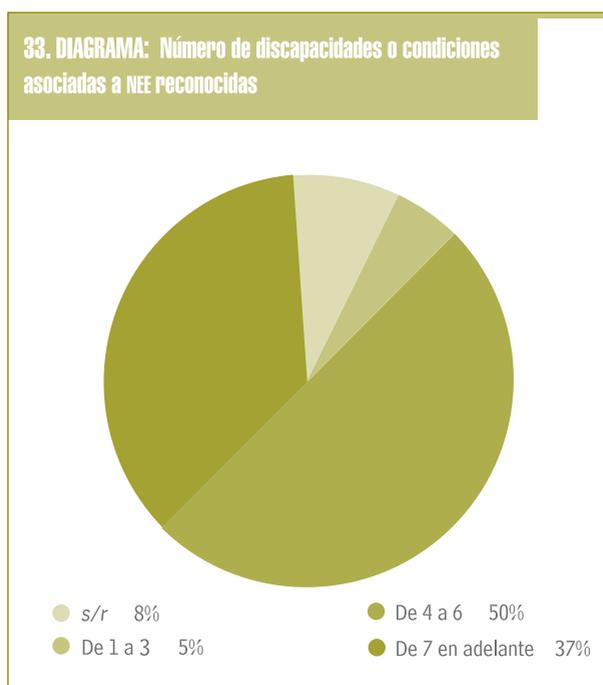
El PNFEIE enfatiza la atención a la población con NEE asociadas a discapacidad, lo cual debe alcanzarse sin obviar la atención de quienes, por otras condiciones, requieren de apoyos adicionales para acceder a los propósitos educativos generales.

Por lo que se consideró necesario saber cuántas discapacidades y condiciones asociadas a NEE son reconocidas por profesionales de los servicios de EE, además de identificar el grado de conocimiento que estiman poseer respecto a las condiciones mencionadas para establecer prioridades en la actualización.

Las personas entrevistadas mencionaron las siguientes discapacidades y condiciones asociadas a la presencia de NEE:

DI	Discapacidad intelectual	PCD	Problemas de conducta
DA	Discapacidad auditiva	PCM	Problemas de comunicación
DV	Discapacidad visual	PA	Problemas de aprendizaje
DMO	Discapacidad motora	AS	Aptitudes sobresalientes
DMU	Discapacidad múltiple	SC	Sordoceguera
TDAH	Trastorno de déficit de atención con hiperactividad	AU	Autismo

En el Diagrama 33 se plasma el rango numérico de discapacidades o condiciones registradas por el personal.



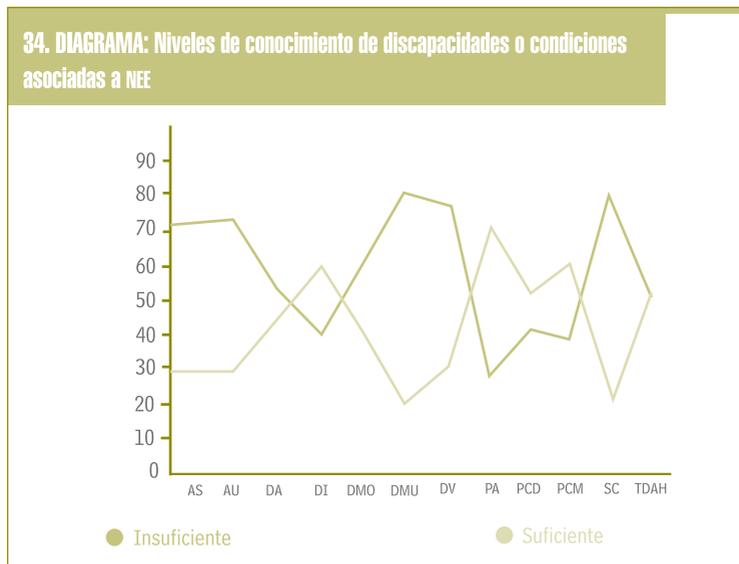
Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECPSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

La mitad de las personas encuestadas sólo reconoce de cuatro a seis discapacidades o condiciones asociadas a NEE, las más identificadas son las discapacidades de tipo intelectual, auditiva, motora y visual (ver: Anexo AP-2). Se asocia a que son las discapacidades que han destacado en la población atendida tradicionalmente en los servicios de EE tal como se apunta en el marco de referencia.

Sólo el personal directivo con grupo sobresale en el reconocimiento de más de siete discapacidades o condiciones asociadas a NEE (ver: Anexo AP-3), puede deberse a que sus diversas funciones lo ponen en contacto con las necesidades de sus colegas al respecto.

Además de reconocer cuántas discapacidades o condiciones asociadas a NEE conocen profesionales de EE, interesaba conocer cuánto saben de ellas. El Diagrama

34 muestra los porcentajes obtenidos en niveles de conocimiento insuficiente y suficiente de cada una.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPPDA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Las condiciones asociadas a NEE reportadas con un nivel de conocimiento suficiente son problemas de aprendizaje, de comunicación y discapacidad intelectual. Constituyen la población que EE ha atendido, de manera más consistente, desde su instauración en el estado.

Sordoceguera, discapacidad múltiple, autismo y aptitudes sobresalientes son condiciones en las que predomina un nivel de conocimiento insuficiente. La escasa información y exigua actualización sobre ellas, así como la poca población que se atiende con estas condiciones podrían ser las causas de estos resultados.

## Conclusiones

- En general, el personal encuestado reconoce sólo la mitad de las diferentes discapacidades o condiciones asociadas a NEE, las limitaciones en este saber repercuten en la definición de la población que se atiende y la determinación de sus necesidades educativas.
- Los conocimientos que se tienen acerca de las discapacidades y condiciones asociadas a NEE no son suficientes para ofrecer una respuesta educativa efectiva, por ello es necesario fortalecerlos.

#### 4.5.4. NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN DEL PERSONAL DE EE

La formación del personal de EE exige la actualización permanente en contenidos referidos a las condiciones específicas de estudiantes con NEE para brindar una respuesta educativa oportuna, por ello el personal demanda su capacitación para apoyar y enriquecer su quehacer cotidiano.

Las respuestas de las personas encuestadas respecto a sus necesidades inmediatas de actualización se agruparon en categorías reportándose en el siguiente orden de preferencia (ver: Anexo AP-4):

- 1º Conocimiento de las discapacidades: concepto, características, apoyos, estrategias de atención.
- 2º Conocimiento de las condiciones no asociadas a discapacidad (PA, PCM, PCD, TDAH, AS): concepto, características, apoyos, estrategias de atención específicas.
- 3º Metodológicas: estrategias didácticas de contenidos o áreas de atención, estilos y ritmos de aprendizaje. Orientación a madres y padres de familia y docentes. Manejo de talleres.
- 4º Planeación: adecuaciones curriculares, proyectos de aula o centro, currículo funcional.
- 5º Técnicas: LSM, braille, control conductual, ayudas técnicas específicas (ejemplo: orientación y movilidad), terapias.
- 6º Evaluación: psicopedagógica por áreas de atención o del contexto escolar, ambiente de aprendizaje.
- 7º Interacción grupal: relaciones, integración grupal.

Los resultados denotan una demanda prioritaria de capacitación en el conocimiento de las discapacidades, así como de las condiciones no asociadas a discapacidad considerando: conceptos, características, apoyos, estrategias de atención, lo que está estrechamente relacionado con la presencia de NEE.

#### Conclusiones

- Las temáticas de capacitación más demandadas son conocimiento de las discapacidades: concepto, características, apoyos, estrategias de atención; así como conocimiento de las condiciones no asociadas a discapacidad (PA, PCM, PCD, TDAH, AS): concepto, características, apoyos, estrategias de atención específicas.

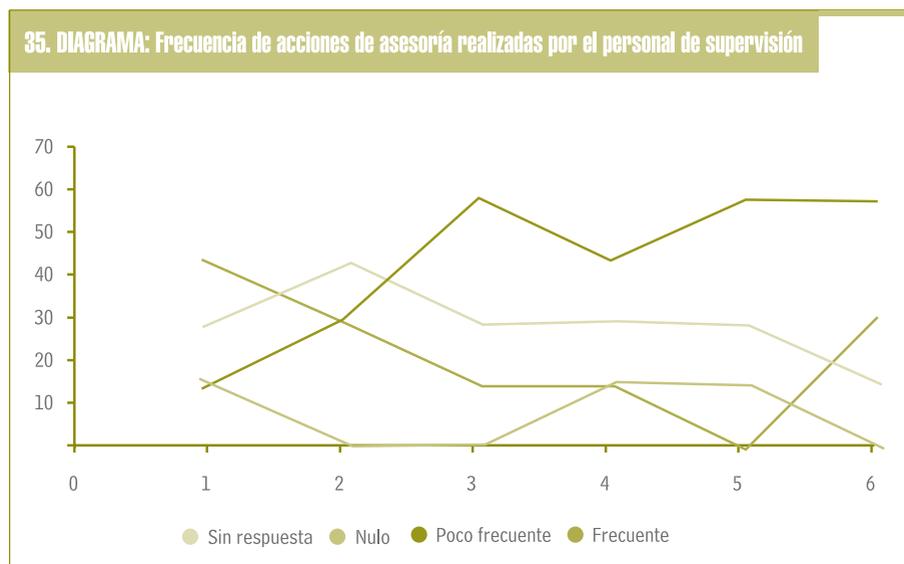
#### 4.5.5. ACCIONES DE CAPACITACIÓN Y ASESORÍA QUE REALIZA EL PERSONAL DE SUPERVISIÓN Y ATP

«La supervisión como instancia de apoyo brinda a las escuelas orientación, asesoría o apoyo a fin de mejorar los procesos pedagógicos, didácticos y administrativos...».<sup>20</sup> Fue necesario conocer la frecuencia con que el personal de supervisión y ATP realizan acciones de asesoría, orientación y acompañamiento con el personal de sus zonas escolares.

Las acciones consideradas en la encuesta fueron:

1. Asesoría sobre estrategias de atención para niñez con discapacidad.
2. Asesoría sobre estrategias de atención para la infancia con NEE asociadas a otra condición.
3. Asesoría pedagógica general.
4. Orientación sobre asesoría a madres y padres de familia.
5. Orientación sobre asesoría al profesorado.
6. Acompañamiento a docentes y equipos en casos específicos.

En el Diagrama 35 se observa la frecuencia con que el personal de supervisión realiza las actividades mencionadas con el personal de su zona.



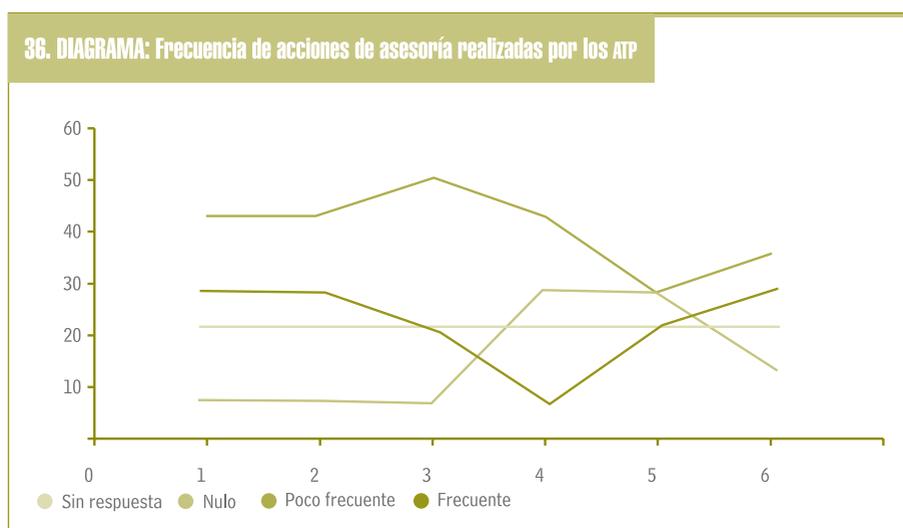
Fuente: datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Poco más del 40% de quienes realizan supervisión reportó llevar a cabo frecuentemente la asesoría sobre estrategias de atención para la niñez con discapacidad (1).

<sup>20</sup> (SEP, 2006b:20). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión.*

Por lo contrario, casi un 60% reportó que las acciones de asesoría pedagógica general (3), orientación sobre asesoría al profesorado (5) y acompañamiento a docentes y equipos en casos específicos (6) son poco frecuentes.

En el Diagrama 36 se refleja la periodicidad de las acciones de asesoría, orientación y acompañamiento señaladas por ATP.



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Cerca del 30% de ATP señalaron como sus actividades frecuentes: la asesoría sobre estrategias de atención para la niñez con discapacidad y NEE (1, 2) y el acompañamiento a docentes y equipos en casos específicos (6). En tanto el 50% señaló a la asesoría pedagógica general (3) como una actividad poco frecuente.

Para la función que el personal de supervisión y ATP desempeñan, los resultados son bajos y pueden asociarse con tres factores:

1. la carencia de formación en modelos de asesoría y acompañamiento que tienen;
2. la inexistencia de lineamientos que normen las acciones académicas que deben desempeñar y
3. el deficiente proceso de difusión e inexistente análisis del documento nacional: «Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión».

## Conclusiones

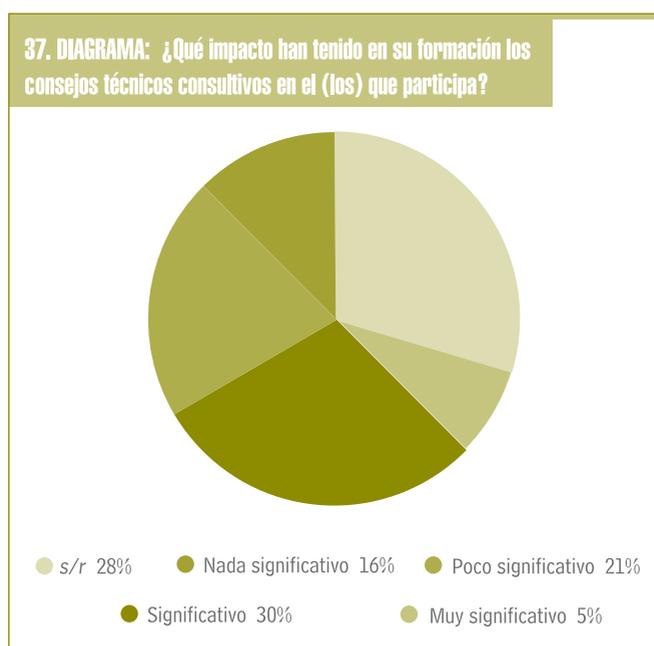
- El personal de supervisión y ATP realizan con mayor frecuencia acciones de asesoría sobre estrategias de atención para infantes con discapacidad y NEE, lo que contrasta con la demanda prioritaria de capacitación del personal de EE.

- Reconocen como poco frecuente la realización de acciones de asesoría pedagógica general, orientación sobre asesoría a madres y padres de familia y docentes y acompañamiento a profesorado y equipos en casos específicos.
- Demuestran la necesidad de poner en práctica el modelo de asesoría y acompañamiento sobre las actividades administrativas.

#### 4.5.6. IMPACTO DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS CONSULTIVOS

El Consejo Técnico Consultivo es el espacio institucional donde se tiene la oportunidad de desarrollar el trabajo colegiado y el intercambio entre pares.<sup>21</sup> En él se reflexiona en torno a las prácticas y procesos escolares, tomando acuerdos y compromisos para mejorar la organización y funcionamiento de la escuela.

El Diagrama 37 muestra el impacto que los consejos técnicos consultivos han tenido en la formación de profesionales de EE.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Resalta que el 30% de las personas encuestadas considera que el Consejo Técnico Consultivo ha impactado de manera significativa en su práctica profesional y fomenta el trabajo colaborativo haciéndolo productivo. En contraste, casi el 40% del personal lo considera poco o nada significativo.

Cerca del 50% de quienes son responsables de promover estos espacios dentro de las zonas escolares o los servicios (supervisor, ATP, dirección con y

<sup>21</sup> Ob. cit. p. 66.

sin grupo), no los reconocen como oportunidades para enriquecer su práctica laboral al considerarlos poco o nada significativos (ver: Anexo AP-5).

Estos resultados bien pueden explicarse porque los consejos técnicos consultivos se han avocado prioritariamente a la organización administrativa de los servicios, lo que se traduce en un manejo burocrático de la administración escolar. En la actualidad no existe un manual operativo que norme su funcionamiento como organismo rector de la actividad técnico-pedagógica del nivel de EE.

## Conclusiones

- Más de la mitad del personal de EE no considera a los consejos técnicos consultivos como espacios de formación académica en los servicios y en las zonas escolares por lo que es necesario revalorar su importancia en este sentido.
- La gente encargada de guiar los consejos técnicos consultivos, en sus diferentes modalidades, debe tener una preparación previa sobre el carácter formativo del Consejo Técnico y su relevancia en el desempeño profesional del personal de EE.

## 4.6. FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Por fortalecimiento del proceso de Integración Educativa entendemos la serie de acciones encaminadas a lograr la sistematización y consistencia en la respuesta educativa a estudiantes con NEE que asegure su participación efectiva en la escuela regular, a través de la sensibilización a la comunidad educativa, actualización del personal de educación básica e inicial y la intervención oportuna de las autoridades educativas.

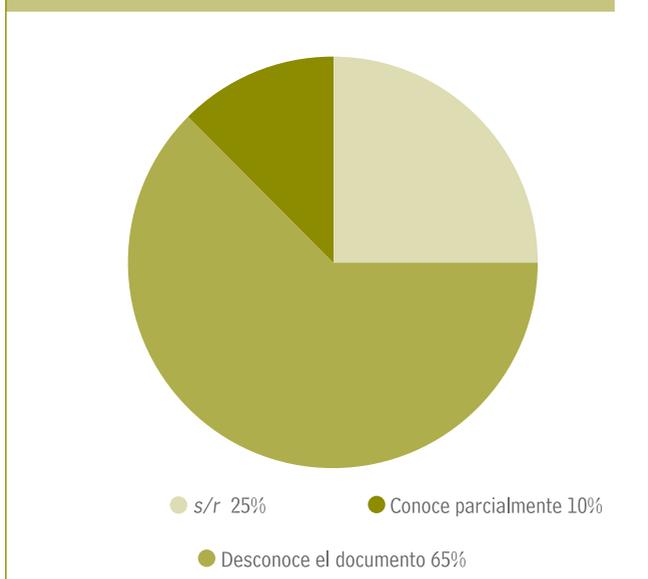
### 4.6.1. CONOCIMIENTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La pretensión del programa ha sido la homogeneidad en la prestación de los servicios educativos, por ello era importante saber si profesionales de EE lo conocen.

En el Diagrama 38 se observa que la mayoría de las personas encuestadas desconoce el documento o hace referencias aisladas de conceptos como la «integración educativa» o «NEE». Una minoría lo conoce parcialmente.

Esto puede deberse a que durante la reestructuración de la EE y la promoción de la Integración Educativa, la instrumentación del programa fue aislada, parcial o asistemática. Perkins (2001) afirma que sin una instrumentación hábil, las innovaciones en principio viables, generalmente fracasan.

### 38. DIAGRAMA: ¿Qué sabe del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa?



Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECGA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

## Conclusiones

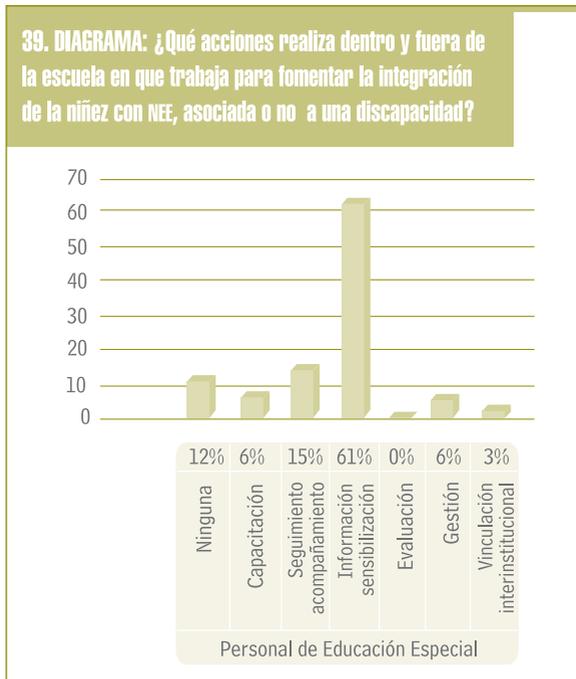
- El documento base aún es desconocido por la mayoría del personal de EE, esto significa que el proceso de Integración Educativa en el estado sea carente en sus resultados.
- La inhabilidad en la instrumentación de los cambios en EE a través del PNFEIEE ha condicionado un proceso irregular y carente de sistematización.

## 4.6.2. ACCIONES QUE FAVORECEN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La necesidad de promover y proteger los derechos de escolares con NEE exige a profesionales de la EE a que impulsen y participen en contextos de colaboración con la comunidad, docentes, madres y padres de familia. Los niveles de interacción entre los actores se analizan a continuación.

### 4.6.2.1. Con la escuela y la comunidad

Las acciones registradas se organizaron en seis categorías, pudiendo ser mencionado más de una por cada encuestado. El Diagrama 39 señala los resultados al respecto.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

La información y sensibilización es la acción más reportada por el personal encuestado. La mayoría, independientemente de la función que desempeña, ha hecho o hace actividades para informar sobre las características del alumnado con NEE, realiza reuniones generales con la comunidad y actividades recreativas donde fomentan su participación social.

En este sentido más del 50% de personal directivo, directivo con grupo, dirección, docentes, psicólogos (as), docentes de comunicación y terapeutas físicos (ver Anexo FIE-1) reportan acciones de este tipo, por ejemplo: «La sensibilización a maestros, alumnos y la comunidad en general por medio de periódicos murales y reuniones con padres» (01EECPDA55).

Las acciones de seguimiento y acompañamiento ocupan el segundo lugar. Es el personal de supervisión, psicología y de trabajo social quien reporta actividades de esta naturaleza, en un porcentaje aproximado al 25% (ver: Anexo FIE-2).

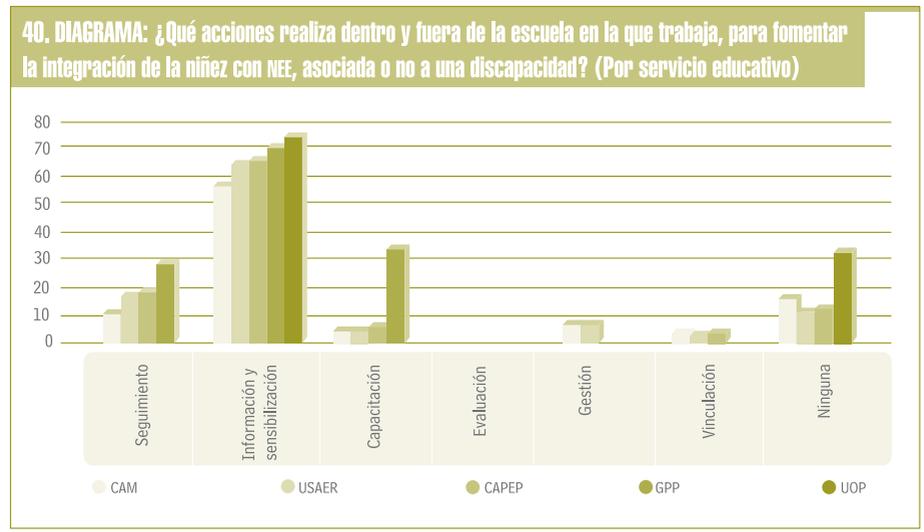
Las respuestas refieren acciones como: «Explicar a los maestros en qué etapa de su proceso educativo se encuentra el niño, que apoyos requiere; hablar con los padres para que apoye y entienda a su hijo; dar pláticas a los padres sobre temas que les ayuden a orientar a sus hijos, dar a los niños seguridad (hacia los trabajos escolares que realiza)» (06EECPDA122).

Las acciones de gestión y capacitación a la comunidad sólo se reportan en un 6% cada una. Siendo el personal de supervisión, directivo con grupo y las trabajadoras sociales quienes más participan en la gestión. Y con un porcentaje del 15 al 28%, ATP, dirección con grupo y supervisión (ver: Anexo FIE-3),

realizan actividades de capacitación como: «...conferencias, pláticas y talleres a padres y maestros» (06EECPDA06).

El personal de supervisión y ATP apoya en forma limitada la Integración Educativa; el vínculo con autoridades educativas, instituciones y asociaciones civiles en sus distintos niveles sólo es a través de información, sensibilización (28.6%) y gestión (33.3%), desatendiendo tareas tan importantes como capacitación, seguimiento-acompañamiento y evaluación. Además la cuarta parte de este personal reconoce no realizar actividad alguna de las anteriores (ver: Anexo FIE-4).

Los servicios educativos de EE tienen como tarea fundamental la Integración Educativa; el Diagrama 40 muestra el tipo de acciones que llevan a cabo para cumplir con ello dentro de las escuelas de EB. Cada encuestado pudo haber mencionado más de una.



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA y EECFA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Tanto los servicios escolarizados, de apoyo como de orientación, centran sus acciones en tareas de información y sensibilización. El seguimiento y acompañamiento ocupa el segundo lugar, aunque muy por debajo del anterior, la UOP no informa que hace tareas de este tipo.

Salvo las tareas de capacitación que el GPP reporta, el resto de acciones no tiene una representación significativa en ninguno de los servicios.

### Conclusiones

- Las acciones para promover la Integración Educativa fuera de los límites del edificio escolar son frágiles al centrarse sólo en tareas de información y sensibilización; el impacto en la participación social y escolar de la población con NEE sólo depende de lo que se hace en la escuela. Visto de este modo la integración queda centrada en el alumno, su familia y el salón

de clases, por tanto es recomendable que la integración de estudiantes con NEE sea un proceso donde el personal de EE propicie la acción de la comunidad escolar buscando que la actividad y participación de las y los estudiantes con NEE sean satisfactorias.

#### 4.6.2.2. Con las madres y los padres de familia

Para identificar las acciones predominantes del personal de EE con las madres y los padres de familia del estudiantado atendido, las respuestas se categorizaron en información, sensibilización, seguimiento y acompañamiento, capacitación, evaluación y gestión. Cada encuestado pudo haber hecho mención de más de una. Los resultados se observan en el Diagrama 41.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

La población encuestada manifestó que las actividades más frecuentes son:

- Información y sensibilización: proporcionan datos sobre las características del alumnado con NEE, diseño de actividades recreativas y lúdicas entre madres y padres de familia y alumnado, así como la organización de reuniones generales. Quienes más realizan este tipo de actividades son los directivos con grupo (78.9%) y docentes (64.8%), luego las trabajadoras sociales y el personal médico (ver: Anexo FIE-5).
- Seguimiento y acompañamiento reportando acciones como: «citar a los padres de familia para platicar sobre los avances y retrocesos de los alumnos,

orientación si necesita atención médica o apoyo extraescolar en turno alterno» (01EECPDA032). Son las trabajadoras sociales quienes se involucran más en acciones de este tipo. Le siguen docentes de comunicación, psicólogos, psicólogas y docentes (ver: Anexo FIE-6).

- Capacitación: referida a la formación de madres y padres de familia en la atención y desarrollo del alumnado con NEE, a través de talleres, cursos, escuela para padres y madres, grupos de discusión, etc. Un ejemplo de ello es: «Trabajar de acuerdo a las necesidades que tengan los padres y cuáles son sus intereses para programar una serie de talleres» (06EECPDA07). Es el personal de psicología quien más interviene en esta actividad (ver: Anexo FIE-7).

Como se aprecia en el Diagrama 41 las acciones de apoyo a madres y padres de familia referidas a evaluación y gestión obtuvieron muy poca representación.

## Conclusiones

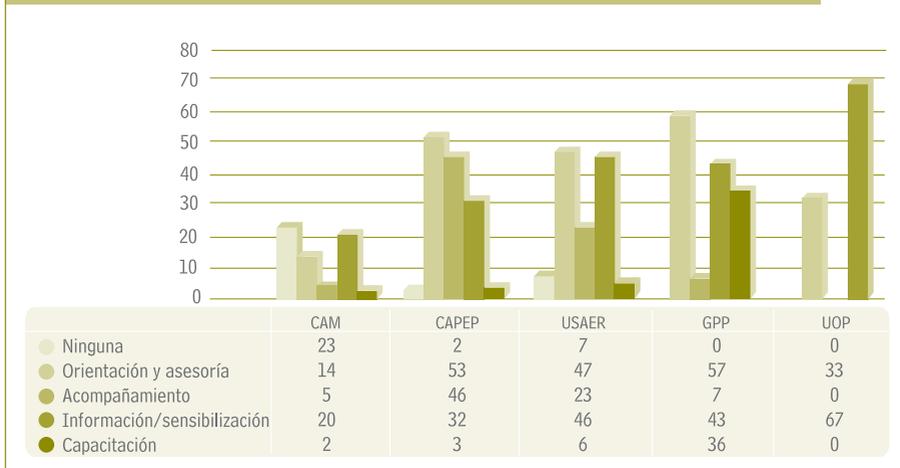
- El trabajo con madres y padres está centrado en tareas de información y sensibilización.
- Los bajos porcentajes obtenidos en seguimiento/acompañamiento y capacitación con las madres y los padres pueden deberse a un modelo de atención centrado en el alumno y en la resolución exclusiva de la problemática escolar ignorando las condiciones externas que la generan, condicionan o mantienen.
- El trabajo sistemático e integral con madres y padres de familia a los ojos de profesionistas de la EE no es prioritario desaprovechando el potencial de apoyo que representan en el proceso de Integración Educativa.
- Es apremiante dar soporte a la IE, a través de un conjunto de acciones que contemplen la formación sistemática de madres y padres, buscando fortalecer los ámbitos de participación e independencia del alumnado con NEE para su desarrollo y el de su familia.

### 4.6.2.3. Con el personal docente de educación básica

La participación social y educativa de escolares con NEE en la escuela tendrá más probabilidades de éxito si se logra comprometer a los actores de Educación Especial y básica en un trabajo colaborativo.

El personal de EE reportó que realiza cuatro acciones básicas en torno a ello. Cada encuestado pudo mencionar más de una. En el Diagrama 42 se plasman las acciones que realizan preferentemente.

#### 42. DIAGRAMA: ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con las y los docentes de escuela regular y del alumnado que atiende?



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

El personal de CAM reportó que realiza pocas actividades con docentes de las escuelas regulares. Esto lleva a considerar que posiblemente los servicios se centran en sí mismos, no valorando su impacto y dimensión socio-educativa en la comunidad para fomentar la participación de las personas con discapacidad; bien por sus propias concepciones al respecto o porque se ofrece poco apoyo complementario que diversifique la atención educativa en la localidad donde se ubican.

Los servicios de apoyo mencionan predominantemente acciones de orientación y asesoría técnica o metodológica para abordar la atención a las NEE; mientras las USAER y el GPP realizan, en segundo lugar, actividades de información y sensibilización; CAPEP hace acompañamiento que consiste en un trabajo conjunto con las educadoras.

Las actividades de capacitación y acompañamiento aparecen mínimamente representadas, es el personal directivo y de psicología respectivamente quienes reportan este tipo de acciones (ver: Anexos FIE-8, FIE-9).

La acción más sobresaliente a nivel general es la orientación y asesoría. En el análisis por función se encontró que el personal de psicología (52.1%) son quienes más las realizan con docentes de ER (ver: Anexo FIE-10). Como ejemplo se menciona que: «Conjuntamente con los maestros de apoyo y equipo de apoyo colaboramos social, técnicamente cuando solicitan el apoyo, asistimos a sus talleres de capacitación y actividades internas, o cuando es necesario revisar en común el caso de un alumno» (07EECPDA005).

Información y sensibilización aparece en segundo lugar, con actividades como la difusión de las características del alumnado con NEE e información al profesorado sobre las condiciones de atención y avance de escolares. Destacan las trabajadoras sociales, seguidas por docentes de comunicación y personal

directivo (ver: Anexo FIE-11). Algunas de las acciones se refieren a: «Reuniones de información. Difusión de materiales bibliográficos» (06EECPDA146).

## Conclusiones

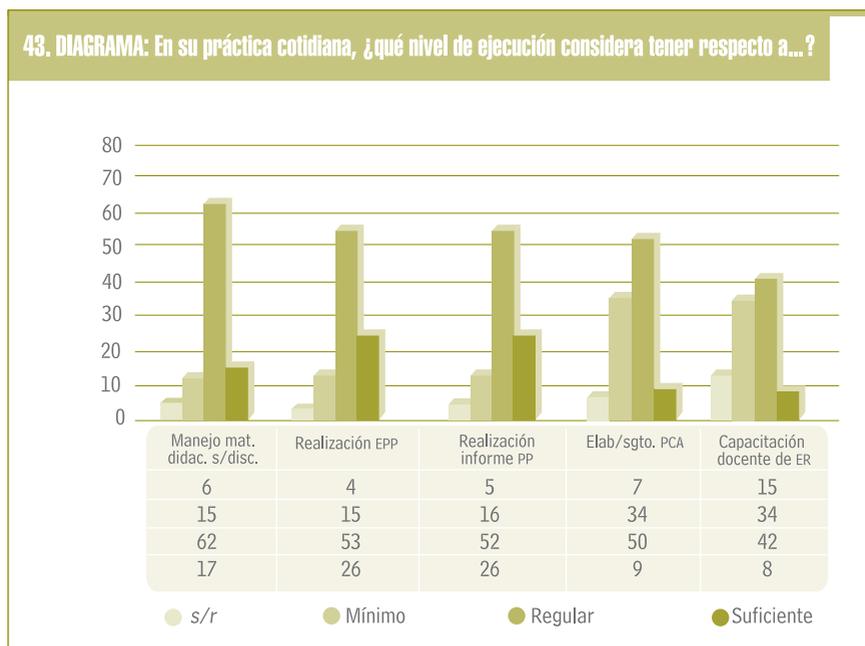
- Los servicios de apoyo y escolarizados tienen diferentes concepciones sobre su relación con la escuela regular, por tanto sus formas de relación difieren. Para los servicios escolarizados de EE, la escuela regular no es de su competencia e interés.
- Los servicios de EE no han logrado impactar dentro y fuera de la escuela en la participación del alumnado con NEE en su comunidad.
- Algunas acciones de promoción a la Integración Educativa parecen estar limitadas a determinados profesionales, lo cual reduce la posibilidad de enriquecer el trabajo colaborativo de EE.
- El trabajo hacia la comunidad, escuela y docentes que intervienen en la integración de escolares con NEE es carencial en general y se reduce a dos aspectos: información/sensibilización y orientación/asesoría; lo cual no garantiza el cambio de actitud social ni la mejora en las prácticas del profesorado de ER.
- Las carencias en tareas de seguimiento/acompañamiento y capacitación son evidentes en los diversos ámbitos donde debe favorecerse la participación del alumnado con NEE.
- Es urgente que el personal de EE revise sus concepciones, haceres y saberes para asesorar, orientar y acompañar a docentes de aula regular en las tareas de atención educativa al estudiantado con NEE.

### 4.6.3. RESPUESTA EDUCATIVA

La respuesta educativa específica a escolares con NEE implica la sistematización del proceso de atención en sus aspectos fundamentales que son la realización de la EPP y su informe, la elaboración y seguimiento de la PCA, así como el trabajo colectivo y participativo entre personal de EE y ER para la determinación de necesidades y sistemas de apoyos necesarios que garanticen el ingreso, la permanencia, los logros académicos y el egreso del sistema educativo.

Los datos del Diagrama 43, muestran el nivel de ejecución que las personas encuestadas dicen tener sobre los aspectos fundamentales del proceso de atención; se autoevalúan preponderantemente en un nivel «regular», y con muy bajos porcentajes en el nivel «suficiente». Hargreaves (2003) señala que la falta de dominio genera inseguridad o ansiedad en las y los profesionales, lo cual se debe principalmente a la inexistencia de un conocimiento técnico básico para la actividad docente.

Resulta interesante que los porcentajes de los niveles de ejecución «regular» y «suficiente» son homogéneos en los procedimientos de EPP y elaboración de su informe; probablemente porque esto se ha venido constituyendo a través de los años como una práctica tradicional de la EE, aun antes de la reorientación de los servicios.



Fuente: datos de los cuestionarios EECDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Los procesos referidos a PCA y capacitación a docentes de aula regular son poco representados en el nivel de ejecución suficiente, manteniéndose éste último como menos considerado y atendido.

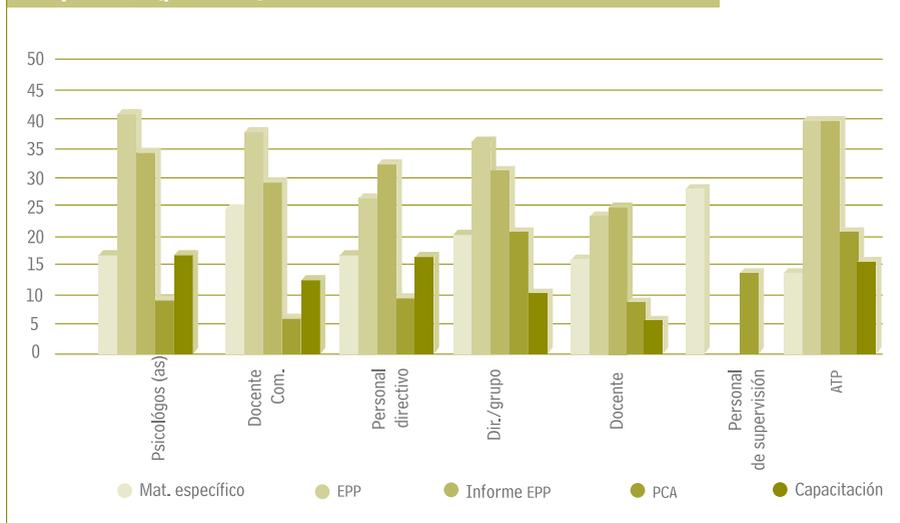
En general, estos resultados ponen en evidencia la falta de sistematización e inoperancia de los programas de capacitación y actualización, ya que no han impactado en el personal de EE; lo cual se confirma cuando supervisores y ATP reportan que realizan con poca frecuencia acciones de asesoría y capacitación.

En el Diagrama 44 se presentan los niveles de ejecución en estos procedimientos de acuerdo a la función de las personas encuestadas. Sólo se retomó el nivel «suficiente» de desempeño de las funciones con porcentajes significativos (ver: Anexo FIE-12, FIE-15).

El personal de psicología, las y los docentes de comunicación, el personal directivo con grupo y ATP consideran tener un nivel mayor al del profesorado. Es preocupante esta opinión puesto que son de quienes se espera una participación constante y activa en estas prácticas.

El proceso de Integración Educativa demanda de los profesionales de EE conocimientos, dominio de procedimientos y actitudes. Sólo se observa coherencia entre saber y hacer sobre dos temas básicos, la EPP y PCA (ver: Anexos FIE-13, FIE-14 y AP-1).

#### 44. DIAGRAMA: En su práctica cotidiana, ¿qué nivel de ejecución considera tener respecto a...? (por función)



Fuente: datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

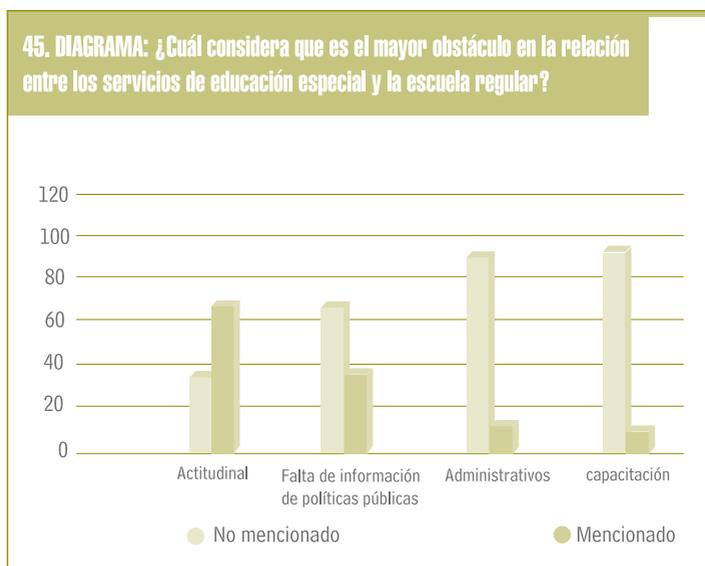
### Conclusiones

- El nivel de dominio sobre los procedimientos básicos para una respuesta efectiva a escolares con NEE es uniformemente carencial.
- Los mejores resultados se obtienen en el manejo de la EPP y su informe.
- Las trabajadoras sociales, personal médico, terapeutas físicos y docentes de educación física se abstuvieron de responder o bien su participación se redujo al mínimo en los procedimientos básicos de la respuesta educativa.
- El personal de supervisión reporta un nivel de dominio carencial en la EPP y su informe, y la PCA, es un referente crucial para retomar la función de la supervisión como agente promotora de una respuesta educativa adecuada.
- Es necesario implementar medidas concretas y sistemáticas, dirigidas a todo el personal de EE, con el fin de desarrollar y consolidar las habilidades procedimentales, referidas a la respuesta educativa a escolares con NEE para elevar los niveles de competencia y participación de los profesionales.

#### 4.6.4. RELACIÓN ENTRE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN REGULAR

Para dar una respuesta educativa de calidad a estudiantes con NEE, la vinculación entre los servicios de EE y ER es definitiva, pero se sabe frágil; se hizo necesario, entonces, conocer las percepciones del personal respecto a las barreras que obstaculizan esta interacción.

Se categorizaron en cuatro tipos de barreras, algunas se perfilan más importantes que otras para las personas encuestadas, quienes pudieron mencionar más de una, como se muestra en el Diagrama 45.



Fuente: datos de los cuestionarios EECDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Destaca en primer lugar el factor actitudinal como el mayor obstáculo en esta relación. El rechazo y la falta de interés en la integración de escolares con NEE es lo que mantiene el distanciamiento entre ambos niveles según el personal de EE. La población encuestada considera que los procesos de comunicación, el interés en el trabajo conjunto, el compromiso docente y la disposición son determinantes en la interacción. Describen como obstáculo: «La negativa, falta de interés y que ellos sienten que pueden resolver todo tipo de problemas sin apoyo. A muy pocos maestros les interesan los niños y su situación» (10EECPDA25).

Hargreaves (2003) apunta que algunos estudios consideran que el personal docente tiende a resaltar los aspectos interpersonales de la enseñanza, minimizando los académicos; lo cual, a efecto de explicación de los hallazgos presentados, puede sernos útil.

Llama la atención que sean el personal directivo, supervisor y ATP quienes tengan porcentajes alrededor del 75% sobre la actitud como obstáculo, seguidos por el personal de psicología (70%) (ver: Anexo FIE-16). La apreciación del primer grupo probablemente responde a que, por su función, deben resolver los conflictos que se generan entre la Educación Especial y la escuela regular. La «psicologización» (Martínez-Otero, 2007 y Jorquera, 2007) de los conflictos de relación es la posible explicación de que las y los psicólogos atribuyan a esta categoría los obstáculos; pareciera que se les demandan soluciones debido a la formación que poseen.

En segundo lugar se considera como mayor obstáculo la falta de información de políticas públicas. Se estima que el desconocimiento de la misión de los servicios de EE y la falta de responsabilidad de las autoridades educativas en difundir y respaldar el marco legal que ampara la atención a estudiantes con NEE permiten que el profesorado de escuela regular evada o justifique su falta de compromiso. Un ejemplo es: «La poca información que tienen en la primaria de lo que es el Servicio de USAER y su función» (02EECPDA102).

Esta percepción del personal de EE refleja un sentido de inseguridad y falta de cobertura de las autoridades para las tareas de apoyo a la integración que le han sido conferidas a través del nuevo modelo de relación con la escuela regular.

El factor administrativo y la capacitación no aparecen como el mayor obstáculo relacional entre EE y ER. Refleja que la organización y coordinación escolar, la sobrecarga de trabajo, el uso del tiempo en la escuela, los reglamentos o condiciones laborales o los saberes técnicos, científicos y personales que Freire (Zaitegi, 2009) apunta, no son considerados como elementos clave para el cambio que necesita el sistema educativo, donde la atención a la diversidad es uno de los retos sociales inmediatos a afrontar.

Se evidencia el sentido de la Integración Educativa entre las personas encuestadas; el cual no significa, como afirma la UNESCO (2008), únicamente la adaptación del estudiantado a las normas, estilos, hábitos y prácticas existentes en el sistema educativo, sino que exige implementar de manera comprensiva un conjunto de cambios institucionales, curriculares y pedagógicos en la escuela. En este caso el personal de EE no lo considera así, sino que enfatiza las barreras actitudinales por sobre el cambio estructural.

## Conclusiones

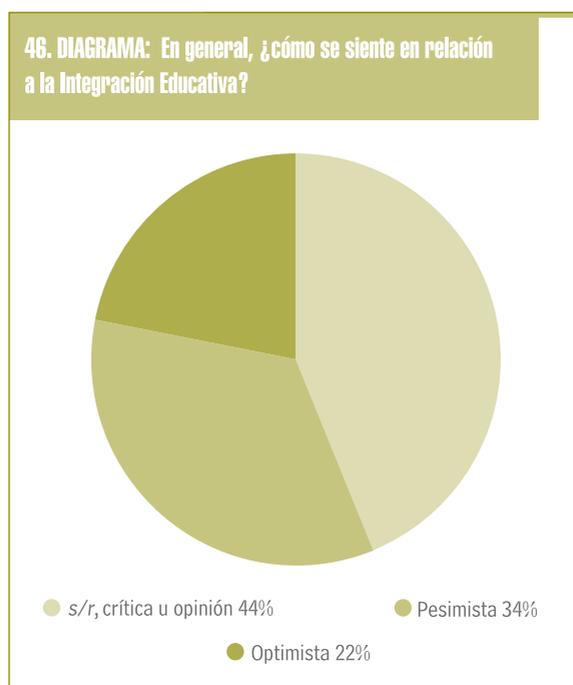
- El factor actitudinal y la falta de información de las políticas públicas respecto a la Integración Educativa son los mayores obstáculos en las relaciones de ER y EE.
- Lo actitudinal se percibe en el rechazo a escolares con NEE y, por extensión, a profesionales de EE.
- El hecho de ignorar la trascendencia de la capacitación en el cambio de actitudes y atribuir éstas a la falta de información sobre políticas públicas sugiere que profesionales de EE esperan sólo de fuera la legitimación de su participación en la escuela regular.
- Es necesario el análisis ordenado de conceptos referidos a discapacidad, diversidad, igualdad, diferencia, inclusión, práctica docente, etc., el cual, abordado desde diferentes perspectivas, permitirá comprender la trascendencia de la Integración Educativa y la transformación de la ER.

#### 4.6.5. PERCEPCIÓN SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El acceso, permanencia, logro educativo y egreso de estudiantes con NEE de las aulas regulares exige al personal de EE una revisión de sus concepciones y haceres, ya no como operador directo, sino como mediador y/o facilitador de la respuesta educativa a escolares. Lo cual no forma parte de sus experiencias habituales (RIIE, 2006).

Al enfrentarse a la nueva demanda social y educativa que se le ha conferido, era importante conocer la dimensión emocional que implica.

Al respecto Hargreaves (2003) señala que mientras la comunidad investigadora habla del orgullo, el compromiso y la incertidumbre, el profesorado habla de emociones como la ansiedad, la frustración y la culpabilidad. Estas emociones, otras parecidas y la propensión a juzgar la integración de la manera más desfavorable, se categorizó en “pesimista”; “optimista”, en cambio, se consideró para las respuestas que denotaban entusiasmo, satisfacción, reto y responsabilidad ante la tarea.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

En el Diagrama 46 se destaca el alto porcentaje de ausencia de respuestas, así como quejas, reclamos, discursos, comentarios y/u opiniones impersonales sobre la IE en las que eluden expresar como se sienten. Un ejemplo es: «Creo que es un derecho de las personas con NEE con o sin discapacidad a acudir a escuela regular. Pero que algunos no pueden lograrlo por sus posibilidades

limitadas. Se necesita informar y sensibilizar al Personal de Educación Regular» (07EECPDA002).

Este tipo de respuesta puede señalar la falta de costumbre para hablar sobre los sentimientos en relación al trabajo, pues se consideran privados y se corre el riesgo de que la persona sea juzgada si éstos son negativos. El personal prefiere pasar por alto que las emociones negativas son resultado de un problema público, surgido ante los nuevos retos de la escuela y de la EE.

Casi un 35% de personas encuestadas se ubicaron en la categoría “pesimista” manifestando insatisfacción, inseguridad, temor, incertidumbre o con expectativas desoladoras, por ejemplo: «Pues abierta a recibir información y capacitación acerca de IE pero más que nada temerosa de no saber como entrarle pues IE es un trabajo arduo y constante pero sobre todo complicado» (10EECPDA16).

Los cambios abruptos y la ausencia de una cultura de colaboración (Hargreaves, 2003) que contribuya a las condiciones y competencias profesionales requeridas parece que han conducido a un estado de ánimo desolador sobre las posibilidades de esta propuesta socioeducativa.

Casi una cuarta parte del personal manifiesta una actitud positiva. Generalmente refieren sentirse «Con éxito ya que hay buena relación y cooperación de los maestros y director de la primaria regular donde estamos integrando a los alumnos con las siguientes discapacidades: motora y auditiva» (06EECPDA07).

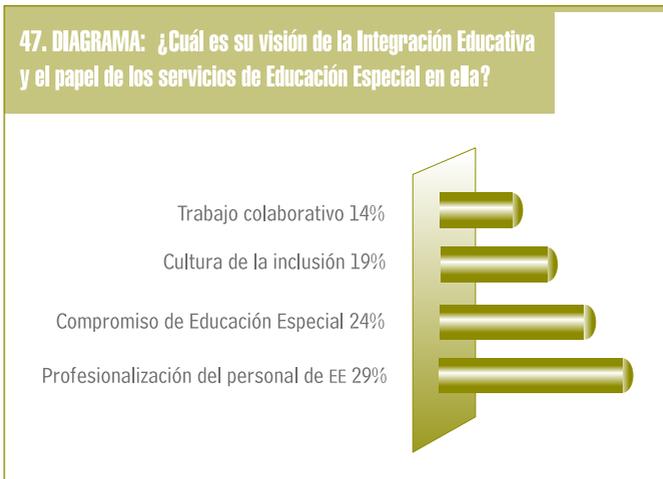
Es un dato preocupante que sólo el 5.3% del personal directivo con grupo se exprese “optimista” (ver: Anexo FIE-17), dado el liderazgo que implica su función; pues ser o sentirse responsable de las gestiones para abrir los espacios escolares y posiblemente los lleve a mostrarse más pesimistas.

Al preguntar al personal de supervisión y ATP sobre el avance respecto a la integración educativa que observan en sus zonas escolares, más del 50% precisa que éste es regular y el 38% lo califica de mínimo, lo cual no es precisamente una visión optimista de los avances (ver: Anexo FIE-18).

Se preguntó a personal de supervisión y ATP sobre su visión de la IE y el papel de los servicios de EE, vemos en el Diagrama 47 los resultados, categorizados en cuatro aspectos.

El personal de supervisión interpretó esta interrogante como las condiciones para que la IE se cumpla; considera que la dimensión de la tarea es de grandes proporciones y amerita una suficiente preparación técnica y profesional del personal de EE. Así la profesionalización aparece en primer lugar, pues consideran que las carencias actuales debilitan la presencia de EE en la escuela.

La categoría que ocupa el segundo lugar refiere al compromiso de EE, el personal de supervisión, aludiendo a su preocupación, espera que «...en definitiva educación especial debe asumir su compromiso impulsando y facilitando el proceso asumiendo sus compromisos con ética profesional...» (EECSA05).



Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Una explicación posible a la percepción prevalentemente pesimista puede ser el reconocimiento del personal de sus carencias en conocimientos, procedimientos, actitudes relacionales con el personal de la escuela regular; así como la complejidad que la tarea implica, sobre todo si la responsabilidad de promover y mantener la integración educativa de escolares con NEE se delega al personal de EE, en particular al profesorado a quien se demanda profesionalización y compromiso laboral y ético.

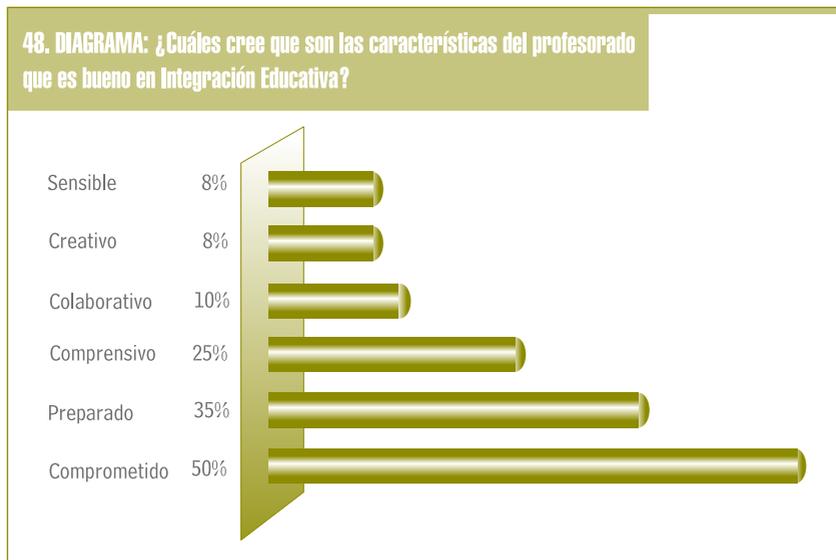
### Conclusiones

- Los resultados generales muestran una percepción pesimista o reservada sobre los avances de la Integración Educativa, debido a que la responsabilidad hasta el momento sólo recae en EE.
- Personal de supervisión y ATP califican de regular y mínimo, en su mayoría, los avances de la Integración Educativa en sus zonas escolares.
- Para cambiar la percepción es necesario retomar estrategias referidas a una sólida capacitación formativa, trabajo colaborativo, participación social en la escuela y atención de estudiantes con NEE que favorezcan la implementación de cambios educativos.

#### 4.6.5.1. Características ideales del profesorado integrador

Reconociendo que la labor del profesorado integrador implica recursos personales y profesionales, se consideró importante indagar cómo puede ser caracterizado su perfil, para cumplir con éxito su tarea como promotor de la IE.

En el Diagrama 48 se muestran las opiniones de las personas encuestadas agrupadas en seis categorías, algunas mencionaron más de una.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Comprometerse es la cualidad que las personas encuestadas consideran más relevante; se hace referencia a la vocación, convicción, disposición, interés, responsabilidad en el trabajo e interés por aprender. Por ejemplo, las y los docentes comprometidos son: «los que tienen interés en estos niños, pero que son responsables, investigan, trabajan con estrategias y no improvisan» (03EECPDA39).

La característica que destaca en segundo lugar es la preparación. Las personas entrevistadas opinan que la formación académica, actualización profesional, búsqueda de información y habilidades docentes, son condiciones deseables. Como ejemplo de esas expresiones tenemos: «Son maestros que son activos en las actividades y que manejan bien los materiales didácticos, así como los que manejan bien las propuestas curriculares» (01EECPDA092).

Comprensivo, es la tercera característica mencionada, se refiere al profesorado que cotidianamente practica valores como el respeto, la tolerancia, el aprecio por la diversidad, la flexibilidad, el interés por las condiciones de vida de las personas y la empatía, en el contexto de la Integración Educativa. Para las personas encuestadas es deseable que en las escuelas existan docentes: «Que respeten las individualidades de cada alumno y apoyen al alumno que lo necesite» (03EECPDA08).

La posibilidad de hacer o participar en el trabajo colegiado, el aprendizaje en grupo, aprender de los errores y construir en colaboración con otras personas no parece ser relevante para resolver la integración educativa del alumnado, detalle que cobra suma importancia por el peso que ésta tiene en la nueva modalidad de atención del estudiantado con NEE. No abundan ejemplos que expresen que los docentes deban: «Tener conocimiento del proyecto de escuela integradora, maestros abiertos al diálogo, interesados en trabajar a la par intercambiando estrategias» (01EECPDA094).

Es, entonces, la forma tradicional del trabajo docente, caracterizado por su alta individualidad y aislamiento, que restringe las oportunidades del profesorado para aprender unas personas de otras (Hargreaves, 2003); limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores. Fullan y Hargreaves (2000) lo admiten como una vía de resistencia a la innovación educativa, de ahí la relevancia que reviste el hecho de que profesionales de EE le concedan mínima importancia como una competencia profesional referida a la Coordinación docente (Zaitegi, 2009).

### Conclusiones

- El compromiso como una serie de actitudes favorables hacia el trabajo es el aspecto relevante que profesionales de EE exigen de un profesorado integrador.
- La colaboración (estrategia fundamental del desarrollo personal y de las instituciones) es relegada al último lugar, indicando posiblemente la preferencia por el trabajo individual, por inseguridad o desconfianza entre profesionales.
- Es necesario que el personal de EE reflexione y trabaje sobre el conjunto de características docentes favorables para la Integración Educativa, principalmente la capacitación y el trabajo colaborativo.

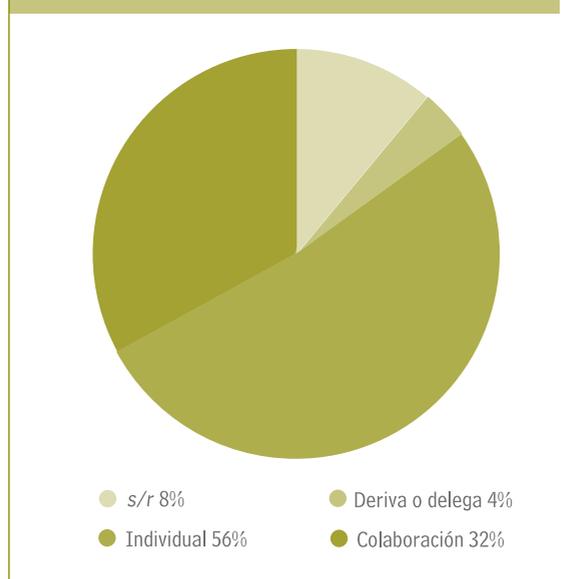
#### 4.6.5.2. Estrategias de afrontamiento al reto de la Integración Educativa

La atención educativa a la diversidad del alumnado exige de la escuela y del profesorado nuevas competencias profesionales, personales y de organización. Shulman (citado por Hargreaves, 2003,135) afirma que la colaboración y la colegialidad son absolutamente necesarias, no sólo para la elevación de la moral y la satisfacción del personal docente sino cuando se trata de ubicar la enseñanza en el orden más elevado de la institución escolar como lo exige la Integración Educativa de estudiantes con NEE.

De acuerdo a lo anterior, fue necesario saber cuál es la estrategia preferida por los profesionistas de EE para afrontar sus problemas al dar una respuesta educativa adecuada a escolares con NEE. Las respuestas se categorizaron en tres rubros; el Diagrama 49 muestra los resultados obtenidos.

Más de la mitad del personal prefiere alternativas de afrontamiento individual «investigo, leo y aplico» (02EECPDA126). Preferentemente se opta por la investigación documental y la consulta a expertos. Sobresalen con este tipo de respuesta el personal directivo con grupo, docentes de comunicación y personal de psicología (ver: Anexo FIE-19).

#### 49. DIAGRAMA: ¿Qué hace cuando no puede dar respuesta a las necesidades de sus alumnas y alumnos?



Fuente: datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

La causa de ello, como afirman Fullan y Hargreaves (2000) puede estar en la imposibilidad de cumplir las elevadas expectativas que como docentes se fijan en una tarea cuyos límites no están bien definidos ni para las cuales se han dado las decisiones necesarias en política educativa, tal como sucede al respecto de la IE.

La colaboración como estrategia de afrontamiento se utiliza por una tercera parte de profesionales. Se distinguen docentes de grupo y apoyo, auxiliares educativos y directores (ver: Anexo FIE-19); quienes consideran generalmente que «las necesidades que requiero las trabajo en consejo técnico para mi consulta y respuesta a los problemas» (07EECPDA17), siendo sus colegas la primera fuente de consulta.

La coordinación docente significa trabajo en equipo y compromiso colectivo. La reflexión, el análisis conjunto de los problemas y las alternativas a ellos requieren operar la ayuda mutua como estrategia; lo cual no sería posible sin la existencia de vínculos afectivos y profesionales que generen un buen ambiente de trabajo (Zaitegi, 2009).

Los efectos del individualismo y el aislamiento disminuirían si las y los profesionales de EE consideraran como apoyo el entrenamiento entre pares, la tutoría, la autogestión, el desarrollo de competencias inter e intra personales, etcétera.

En el caso del personal de supervisión y ATP, en relación con los equipos de EE, los resultados no son diferentes. También eligen preferentemente estrategias de afrontamiento individual como respuesta a las demandas y problemáticas que les plantean (ver: Anexo FIE-20).



*Alumnado sordo en aula de apoyo de USAER 03. Oaxaca de Juárez, Oax. Fotografía de Maricruz García Vasconcelos, 2007.*

Una de sus causas podría ubicarse en la propia organización disgregada de los servicios de EE y la otra en relación con la experiencia profesional en EE, donde tradicionalmente se ha entendido que se debe brindar ayuda y protección y no recibirla (Fullan y Hargraves, 2000).

En muchos casos reconocer la necesidad de ayuda se ha identificado entre profesionistas como signo de incompetencia, insuficiencia o ineptitud (Hargreaves, 2003); con lo anterior se desaprovechan oportunidades para construir una legítima cultura de colaboración que contribuya a la reducción de la sensación de impotencia, ineficacia, ineficiencia o pesimismo que hemos visto reflejado en el apartado anterior.

## Conclusiones

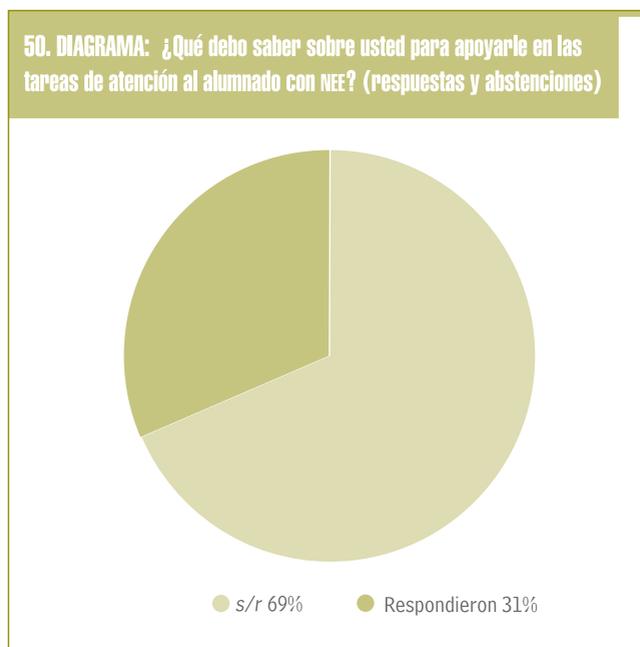
- Es notable la práctica de estrategias de afrontamiento individual en la solución de las problemáticas respecto a la atención educativa de escolares con NEE o en la respuesta a las necesidades de capacitación, orientación o asesoría para las y los profesionales de EE.
- Se debe favorecer: la colegialidad, la colaboración, el reconocimiento social del personal y la socialización de sus hallazgos como vía que favorezca el desarrollo individual, el ambiente laboral, social y educativo.

### 4.6.5.3. Condiciones personales de las y los trabajadores de Educación Especial

Aunque la influencia de las condiciones personales en la actuación profesional ha sido poco estudiada, Fullan y Hargraves (2000) aseveran que la enseñanza

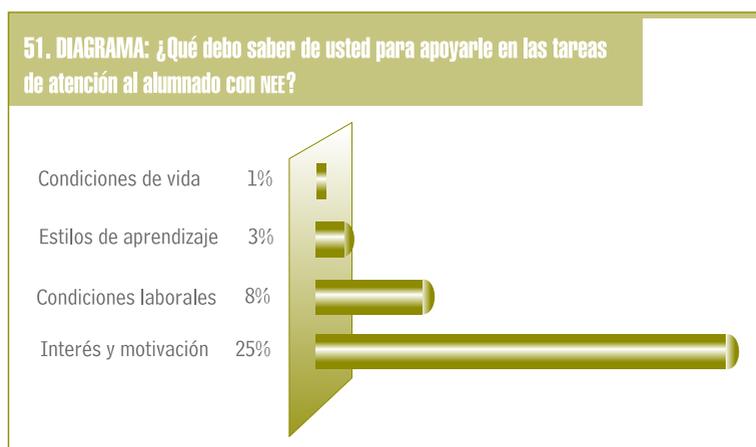
es muy importante en la vida del profesorado pero no es lo único, también lo son sus condiciones de vida como la situación económica, el género, el estado civil, la maternidad, el ciclo de vida personal y docente.

Al intentar conocer las condiciones personales que influyen en el compromiso con las tareas de la Integración Educativa, casi el 70% del personal encuestado no contestó o respondió con comentarios sobre los apoyos que requieren, tal como se ve en el Diagrama 50.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

El porcentaje de respuestas acordes a la interrogante fue mínimo, se organizaron en cuatro categorías, ilustradas en el Diagrama 51. Algunas personas mencionaron más de una.



Fuente: datos de los cuestionarios EECPEA aplicados en abril de 2008 al personal de EE.

Destaca el interés y motivación por participar, aprender o colaborar en el proceso. Se encuentran expresiones como: «Tengo interés, el gusto, la pasión, las ganas de aprender, investigar sobre las NEE para así poder apoyar a las educadoras integradoras, especialmente a integrar a los niños con NEE al aula regular» (11EECPDA41).

La condición laboral, asociada a lo personal, aparece en segundo lugar y señala aspectos como la preparación no acorde a los requerimientos de estudiantes con NEE, población con la que se trabaja, ser personal de nuevo ingreso, las diferencias que implica el cambio de servicios, pertenecer a equipos incompletos o sin compromiso, carencias de recursos materiales, etc. Se señala: «no me siento satisfecha con mi práctica educativa y no porque no le tenga interés y dedicación, sino que no hay un propósito y compromiso real como centro de trabajo. No hay un trabajo interdisciplinario» (02EECPDA87).

La referencia personal a estilos de aprendizaje, «me gusta aprender y aprendo de manera práctica escuchando o viendo a otros (no soy amante de la lectura)» (01EECPDA123) o «que soy poco creativa» (06EECPDA11), resulta útil observar para el establecimiento de las acciones de capacitación y actualización, nos acerca a la persona y sus necesidades individuales de aprendizaje, no obstante está muy poco representado este tipo de evidencia.

Las referencias a condiciones de vida aparecen como alusiones a problemas de tipo económico y de tiempo, no llegan a representar el 1% de la encuesta. Se afirma, por ejemplo: «no tengo doble plaza y no estoy en posibilidad de gastar» (07EECPDA75).

## Conclusiones

- La separación tajante que las y los profesionales de EE hacen entre su vida pública y privada está en relación con las altas expectativas sociales sobre el modelo de ser docente (Hargreaves, 2003). El tema del aislamiento y del perfeccionismo aparecen como posibles explicaciones.
- Profesionales de EE se mostraron renuentes a manifestar que tienen problemas y menos de tipo personal, quizá por el temor a ser considerados como incompetentes.



## CAPÍTULO V

# Resultados de la segunda etapa del diagnóstico



*Ignacio con su máquina Perkins en la escuela primaria. Oaxaca de Juárez, Oax. Fotografía de Maricruz García Vasconcelos, 2007.*

Se presentan los resultados relativos a las cuatro condiciones básicas para el fortalecimiento de la Integración Educativa en la escuela regular planteadas en el PNFEIE que son: 1) sensibilización e información a la comunidad educativa, 2) actualización del personal de la educación regular, 3) respuesta educativa al alumnado con NEE integrados y 4) disposición de apoyos técnicos y materiales necesarios.

### 5.1. SENSIBILIZACIÓN E INFORMACIÓN A LA COMUNIDAD ESCOLAR

Por sensibilización e información entendemos al conjunto de acciones que ayudan a comprender el origen y consecuencia de la discriminación. Se busca no ser indiferentes a los cambios en los marcos jurídicos y en los sistemas sociales en materia de respeto a los derechos humanos; es decir, tomar en cuenta el sentido de dignidad, las libertades fundamentales y la diversidad humana, además se demanda proponer, presionar e influir con iniciativas destinadas a lograr justicia y equidad social (ver: apartado 3.4.).

El PNFEIE considera que la sensibilización e información es la primera condición que ha de atenderse, para promover una actitud de respeto y reconocimiento de las posibilidades que tienen los niños, niñas y jóvenes con NEE de ser integrados a la ER<sup>1</sup>.

Para el PNFEIE, enfrentar el reto de compartir la responsabilidad de promover que escolares con NEE logren los propósitos educativos dentro de la escuela regular requiere de la participación decidida de la comunidad educativa<sup>2</sup> y no sólo de EE.

Como parte de las acciones para cumplir con tal propósito se diseñó en cuatro módulos el Seminario de actualización para profesores de EE y ER (SEP, 2002c). Los módulos uno y dos correspondieron a sensibilización e integración educativa: conceptos básicos, temática que se relaciona con lo descrito en este apartado. Estos materiales de trabajo fueron entregados a CAPEP en el 2004 y al resto de los servicios de EE hasta el ciclo escolar 2007-2008.

### 5.1.1. PERSONAL DE EDUCACIÓN REGULAR

Para valorar los alcances y retos de la sensibilización e información a la comunidad en la educación inicial y básica de Oaxaca se contemplaron cuatro indicadores en la encuesta que son: conocimiento del PNFEIE, derechos de la niñez con NEE en la escuela, acciones para promover la IE en la escuela y la comunidad e importancia de las acciones de sensibilización.

#### 5.1.1.1. Conocimiento del PNFEIE

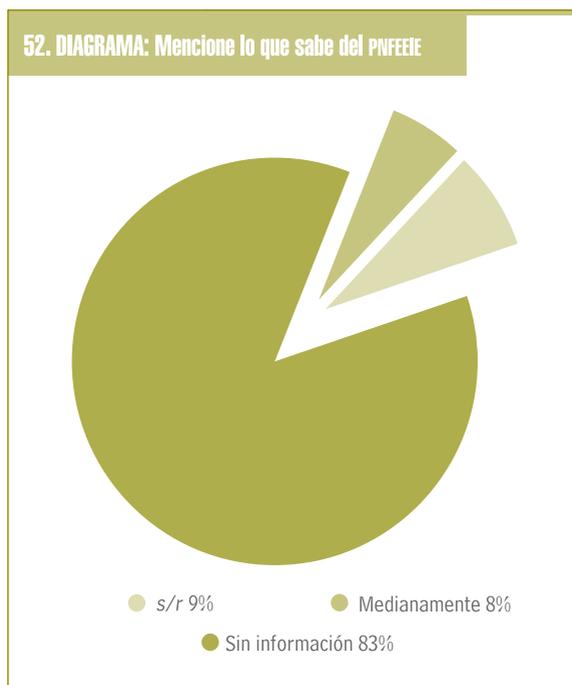
Según la SEP y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, el PNFEIE en 2002 fue creado como producto de una construcción participativa en la que se involucraron personal directivo y docente de la ER. Teniendo presentes los acuerdos establecidos en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación,<sup>3</sup> el PNFEIE involucró al magisterio reconociendo a sus integrantes como protagonistas en esta gran tarea; por lo que debió darse a conocer ampliamente a nivel nacional.

<sup>1</sup> (SEP, 2002a) PNFEIE, México. p. 37; (SEP, 2006a) OGFSEE, México. p. 17.

<sup>2</sup> La comunidad educativa según el PNFEIE está formada por autoridades, jefatura de sector, supervisión, personal directivo, docentes, familias y alumnado. *Ob. cit.* p. 37.

<sup>3</sup> «El magisterio y trabajadores de la educación, conscientes de que somos la guía en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, asumimos sin condiciones el compromiso de que los educandos, aun aquellos con limitaciones, puedan lograr el mejor éxito escolar», p. 8.

En Oaxaca existen reportes de que el PNFEIE se difundió al nivel de educación inicial,<sup>4</sup> a la mesa técnica del nivel de secundaria<sup>5</sup> y a las autoridades educativas y mesas técnicas de preescolar y primaria;<sup>6</sup> sin embargo, como podemos apreciar en el Diagrama 52, más del 80% del profesorado encuestado no cuenta con esta información.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular con apoyo EE.

Las personas encuestadas generalmente aluden a la información que se tiene sobre los servicios que ofrece Educación Especial semejando los resultados obtenidos por el personal de EE, quienes en su mayoría también lo desconocen (ver apartado 4.6.1).

Las posibles razones de este desconocimiento son las siguientes: los encargados no se aseguraron de hacer efectiva la difusión y revisión de este material; las formas empleadas para darlo a conocer fueron desorganizadas e insuficientes o la postura política del magisterio de rechazo a la disposición oficial de la IE.

<sup>4</sup> IEEPO, Oaxaca, 2 de septiembre de 2004. *Agenda de trabajo de la presentación del PRONALIE al nivel de educación inicial*. IEEPO, Oaxaca, (2005). *Agenda de trabajo. Curso Integración Educativa-CENDI-IEEPO-DIF No.1* (Archivo Equipo de IE). IEEPO, Oaxaca, (2008). *Agenda de trabajo del Seminario Intensivo de Actualización: Integración Educativa*.

<sup>5</sup> IEEPO, Oaxaca, 2 de Septiembre de 2005 *Agenda de rabajo de la Reunión de Presentación del PNFEIE al nivel educativo de secundaria* (Archivo del equipo de IE).

<sup>6</sup> De las acciones realizadas con estos niveles educativos sólo se tienen listas de asistencia.

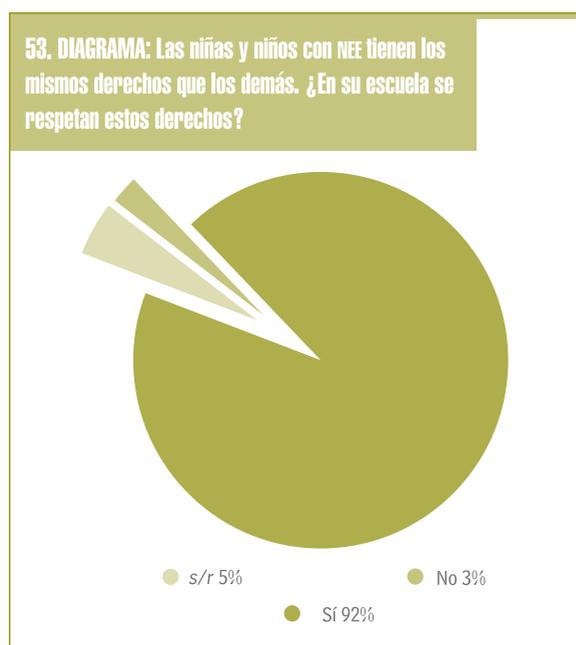
## Conclusiones

- Las y los docentes encuestados de educación inicial y básica desconocen el PNFEIEE de manera que las acciones implementadas para ello no tuvieron los resultados esperados; por esta razón deben analizarse las estrategias más factibles para lograr la distribución y revisión organizada y puntual de los diversos materiales emitidos por el PFEIEE.

### 5.1.1.2. Derechos de la niñez con NEE en la escuela

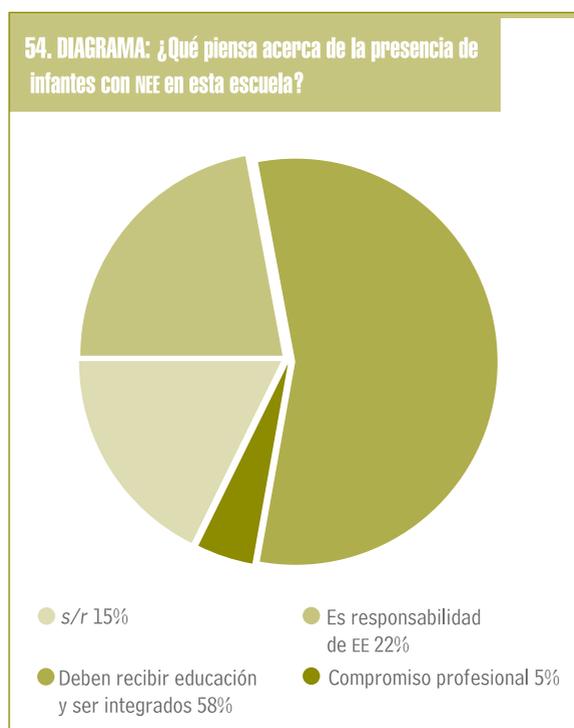
Uno de los principios más importantes que fundamentan la integración e inclusión educativa es garantizar el respeto al derecho a la educación de infantes con NEE; esto significa que puedan ingresar sin condición alguna al centro educativo que sus responsables elijan desde educación inicial hasta educación superior.

Según Croll y Moses (2000), dado que la integración es vista como un imperativo moral, muy pocas personas expresan desacuerdos en su implementación porque es algo deseable, pero muchas no aportan ideas de cómo llevarla a cabo. Sabe y Monjas (2002) refieren que existe una distancia entre la opinión que el profesorado tiene sobre el concepto abstracto de inclusión y las actitudes hacia el alumnado integrado en sus aulas. De acuerdo al Diagrama 53, se puede entender que el 92% de las personas encuestadas opinaron que en sus escuelas son respetados los derechos de la niñez con NEE, principalmente porque se les permite ingresar a sus instituciones.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

No obstante, como se aprecia en el Diagrama 54, sólo el 5% de las personas encuestadas opina que la presencia de alumnado con NEE en su escuela implica que se involucren activamente en el logro de los aprendizajes. Así la mayoría considera que esta niñez tiene derecho de incorporarse a las escuelas, pero no visualizan su responsabilidad en la IE. Esto coincide con lo planteado por algunos estudios (Avramidis y Norwich, 2002; Lambe y Bones, 2006; Romi y Leyser, 2006; Angelides y Aravi, 2007) en los que se señala que las y los docentes pueden expresar su acuerdo con la integración, y en la frase siguiente manifestar los “pero” para involucrarse poniendo por delante una serie de condiciones.

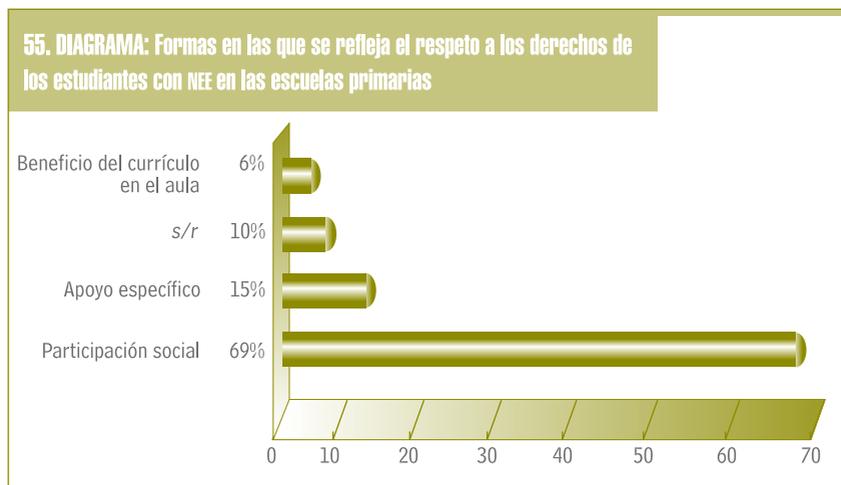


Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Si bien es cierto podría ser un avance que pocos maestros y maestras consideren que el aprendizaje del alumnado con NEE es sólo responsabilidad de EE, no es nada alentador que sólo acepten el ingreso del estudiantado a las escuelas sin reconocer que su compromiso profesional persiste en la obtención de logros en el aprendizaje.

Apoyando lo anterior, en el Diagrama 55 se observa que casi el 70% de docentes percibe que la participación social del alumnado con NEE en la escuela refleja el respeto a la educación a la que tienen derecho. Se piensa que por el solo hecho de permanecer en la escuela se involucran en lo que ahí acontece. Sin embargo, los hallazgos obtenidos hasta el momento respecto a esta idea (Verdugo, Caballo y Delgado, 1996; Sabeh y Monjas, 2002), muestran que la competencia social es necesaria para desenvolverse en el ambiente escolar y ésta no se adquiere de

forma incidental. Se ha demostrado que, lejos de beneficiarse en lo social, el alumnado con discapacidad integrado muestra sentimientos de aislamiento, soledad, intimidación e incluso de rechazo por parte de sus iguales.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

En los últimos años se ha enfatizado en asegurar que estudiantes con NEE no sólo asistan a la escuela, sino que se beneficien realmente de aprendizajes que les permitan avanzar en su escolaridad.

La estructuración del trabajo con fines inclusivos, tanto en el aula como en el resto del ambiente escolar debe atender al desarrollo académico y social. De lo contrario, sólo se alcanzaría una integración social a expensas de una segregación académica o en definitiva que el alumnado integrado no logre mejoras en ninguno de estos aspectos de la vida (Cook *et al.*, 2000 y Messiou, 2006).

## Conclusiones

- La mayoría de las personas encuestadas consideran que la niñez con NEE ejerce su derecho a la educación al ser aceptada en las escuelas y por el solo hecho de asistir se benefician participando socialmente. El profesorado presta poca atención al beneficio educativo que sus escolares integrados deben tener y su participación social se logra a través de un programa educativo estructurado para tal propósito. Por lo tanto, es necesario que las y los docentes reflexionen que la inserción por sí misma no asegura el desarrollo social de las y los estudiantes y que el respeto al derecho a la educación debe contribuir a mejorar su vida en el ámbito académico y social.

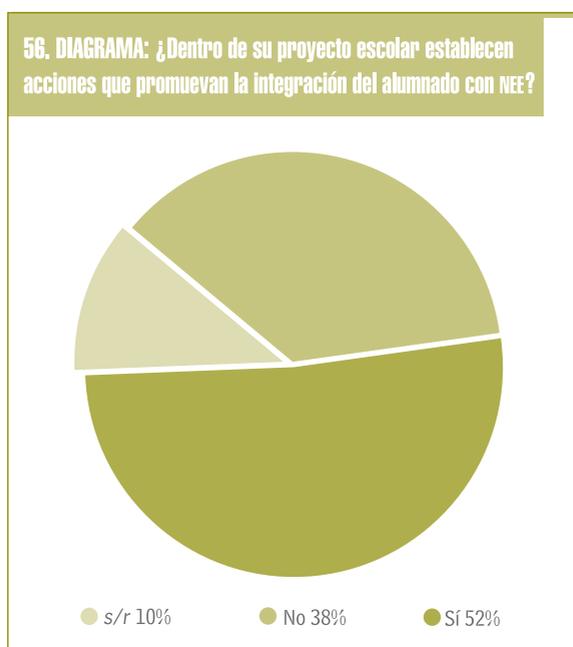
### 5.1.1.3. Acciones para promover la IE en la escuela y la comunidad

Por promoción de la Integración Educativa entendemos el conjunto de acciones destinadas a lograr el involucramiento de las y los responsables de la educación, así como la colaboración de la sociedad civil en las medidas necesarias para la atención educativa de escolares con NEE en las escuelas regulares.

Estas acciones deben diseñarse de acuerdo al contexto escolar y comunitario debiendo valorar: los derechos de las personas con discapacidad o con NEE, el nivel de aceptación social, el conocimiento de la discapacidad y de la NEE, la disposición para colaborar en su educación, las actitudes ante su incorporación a la educación regular para lograr su escolarización.

Partiendo del análisis del entorno escolar y comunitario, las acciones para promover la IE deben registrarse en el proyecto escolar de manera que se evite la improvisación o la desvinculación entre éstas.

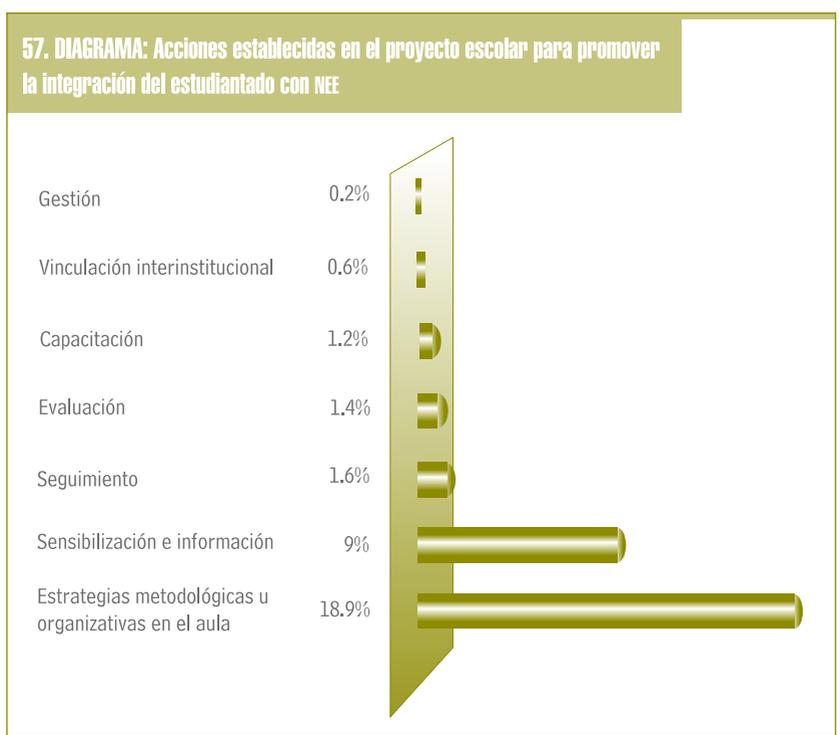
Al respecto, se aprecia en el Diagrama 56 que la mitad de las personas encuestadas consideran que en sus escuelas se proyectan acciones para fomentar la IE, pero sólo el 32.9% registran alguna acción concreta (ver: Anexo SICE-1).



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Esta contradicción en los resultados puede ser una muestra de la creencia que la incorporación del alumnado con NEE a la escuela es suficiente en términos de integración, sin constatar el beneficio real en el aprendizaje durante su estancia en la escuela. Al ignorar esta situación no existe preocupación por detectar y combatir las barreras escolares y comunitarias que impiden una auténtica integración.

La visión limitada sobre la integración se confirma en las acciones reportadas por las personas encuestadas. En el Diagrama 57, se observa fueron mencionadas muy pocas acciones, entre las que sobresalen aquellas que se implementan en el aula con un 18.9%, lo que indica que la IE no se considera como un proceso importante que involucre a toda la escuela y la comunidad.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Delegar la responsabilidad de la atención educativa del alumnado con NEE al personal de EE es una práctica que persiste, sin tomar en cuenta que la Integración Educativa implica diversas condiciones; entre ellas cambios en la organización de los centros escolares, compromisos de las madres y padres de familia, participación de instituciones de salud, seguridad social, de empleo, etcétera.

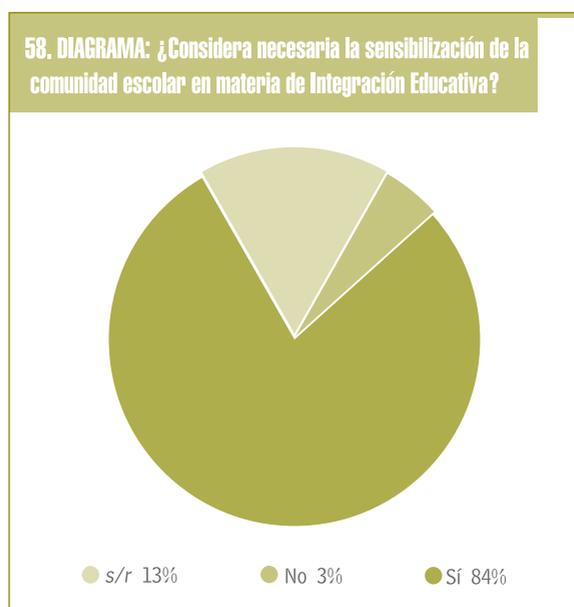
### Conclusiones

- Las acciones establecidas en los proyectos escolares para promover la Integración Educativa son mínimas y se centran en el aula. La integración es concebida como la acción de incorporar al alumnado con NEE a la escuela y no como un proceso que implica la participación, tanto de la comunidad escolar como del resto de la sociedad. Es indispensable analizar las funciones de cada uno de los actores y buscar estrategias que aseguren su participación y compromiso en este proceso.

#### 5.1.1.4. Importancia de las acciones de sensibilización

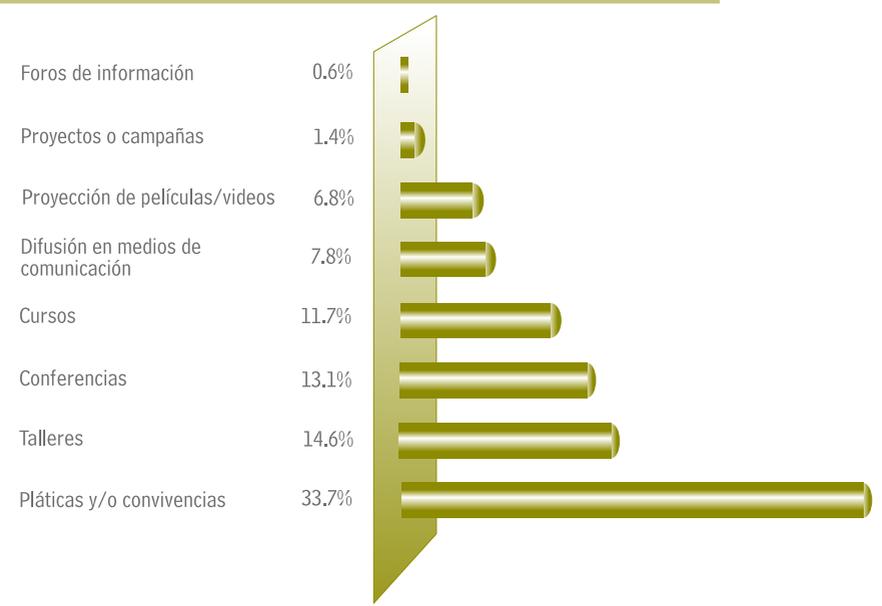
La atención educativa de escolares con NEE implica cambios en la forma de concebir cómo aprenden y cuáles son las mejores condiciones para desarrollarse como cualquier persona en el marco del respeto a los derechos humanos. Estos cambios no son espontáneos, la programación de acciones de sensibilización es esencial para lograrlos. Su objetivo es hacer conciencia en la sociedad acerca de los avances y obstáculos para lograrlo.

Se trata de resaltar que la IE involucra la participación social por lo que es necesario eliminar las barreras físicas y sociales que limitan su participación e interacción con la comunidad en general (Verdugo, 2003). Por esta razón, resulta indispensable realizar acciones de sensibilización que despierten en la comunidad el sentido de pertenencia de quienes la conforman y el valor de la diferencia entre la gente. En el Diagrama 58, se muestra que la mayoría de las personas encuestadas coinciden en que es necesario realizar este tipo de acciones; sin embargo esto no implica que las lleven a cabo como se aprecia en el Diagrama 57, donde las acciones de información y sensibilización alcanzan sólo el 9%.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Pese a este último resultado, el personal docente opina que hay una serie de acciones que pueden implementarse para lograr la sensibilización. En el Diagrama 59 se presentan las propuestas al respecto, sobresale la referida a “pláticas y/o convivencias”, mientras los “foros de información” obtuvieron el menor porcentaje; este dato puede significar que las y los docentes perciben la sensibilización más allá de tener información sobre el tema, pues se requiere comprenderla y ponerla en práctica. Hay una tendencia de valorar más la actitud que el conocimiento.

**59. DIAGRAMA: Acciones propuestas para la sensibilización de la comunidad escolar**

Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

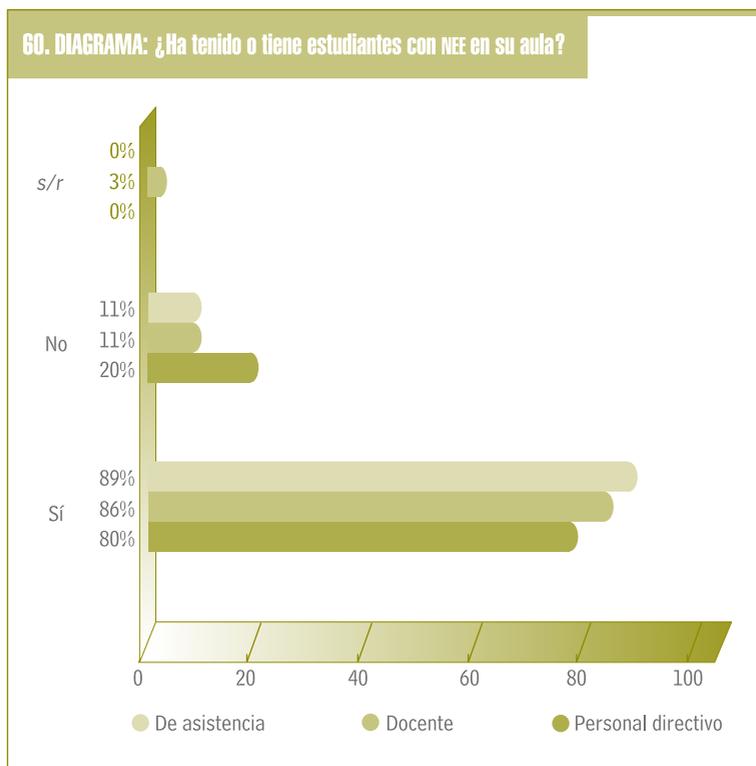
Para la sensibilización sobre las NEE asociadas a discapacidad, el contacto puede ser el comienzo del proceso; estas experiencias pueden derivar en la necesidad de investigar sobre los aspectos relacionados con la discapacidad, lo cual puede ser el camino para crear conciencia sobre la responsabilidad de las y los profesionales de la educación en este ámbito.

Respecto a la experiencia de docentes de ER, se preguntó si habían tenido en su aula algún alumno o alumna con NEE y de ser así, qué impacto les causó. El Diagrama 60 (ver p.135) muestra que un gran porcentaje de docentes en algún momento había tenido esta experiencia.

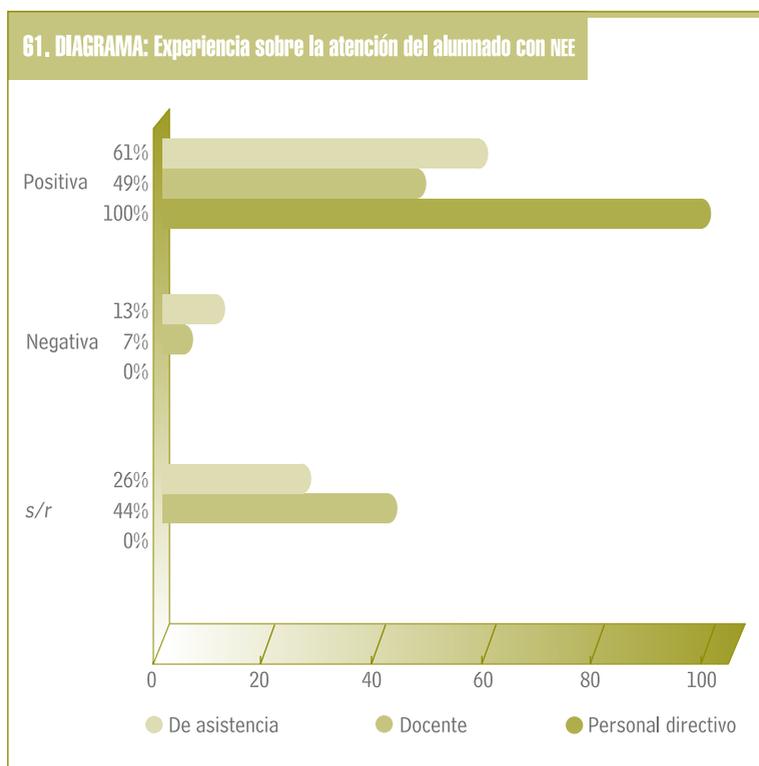
Un mínimo porcentaje de las personas encuestadas refiere no haber tenido contacto con este alumnado, lo cual puede atribuirse a que sean de nuevo ingreso, no estén actualizados o a la falta de claridad en la definición de las NEE.

La valoración que hacen las y los docentes sobre estas experiencias en su práctica educativa refleja que cerca del 50% de ellos y del personal de asistencia las considera como positivas, así como el 100% del personal directivo, como se muestra en el Diagrama 61. Un ejemplo de esta visión es: «Que las discapacidades o deficiencias físicas o intelectuales no son obstáculos determinantes cuando se asume una actitud positiva y optimista sobre el trabajo escolar, y que a pesar de su discapacidad pueden generar aprendizaje» (01EECMEB206).

La discrepancia en los resultados probablemente se debe a que el personal directivo aprecia estas experiencias desde el ámbito administrativo en tanto el profesorado sorteja las implicaciones del trabajo directo en el aula. Asimismo, confirman lo ya reportado en otros estudios (Koutrouba, Vamvakari y Steliou,



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

2006), respecto a que no todas las experiencias de integración tienen un significado positivo para las y los docentes.

## Conclusiones

- Las y los docentes otorgan gran importancia a la necesidad de establecer acciones de sensibilización en la escuela, proponiendo preferentemente actividades de tipo vivencial, aunque en la práctica no las llevan a cabo. No se asume que la educación básica es la responsable de asegurar la IE, por lo que se continúa delegando a EE la labor de sensibilización y todo lo referente a ella. Es necesario que las autoridades de educación básica cumplan con esta tarea y que los servicios de apoyo promuevan la inserción de acciones de sensibilización en los proyectos escolares.
- La atención de escolares con NEE en el aula ha resultado positiva, más para el personal directivo que para las y los docentes de ER, es importante sistematizar las experiencias para convertirlas en material de trabajo en las acciones de sensibilización. En cuanto a las experiencias negativas sería muy útil analizarlas para detectar los factores que las determinan e implementar estrategias y herramientas de mejora.

### 5.1.2. MADRES, PADRES Y ESCOLARES QUE RECIBEN APOYO DE EE

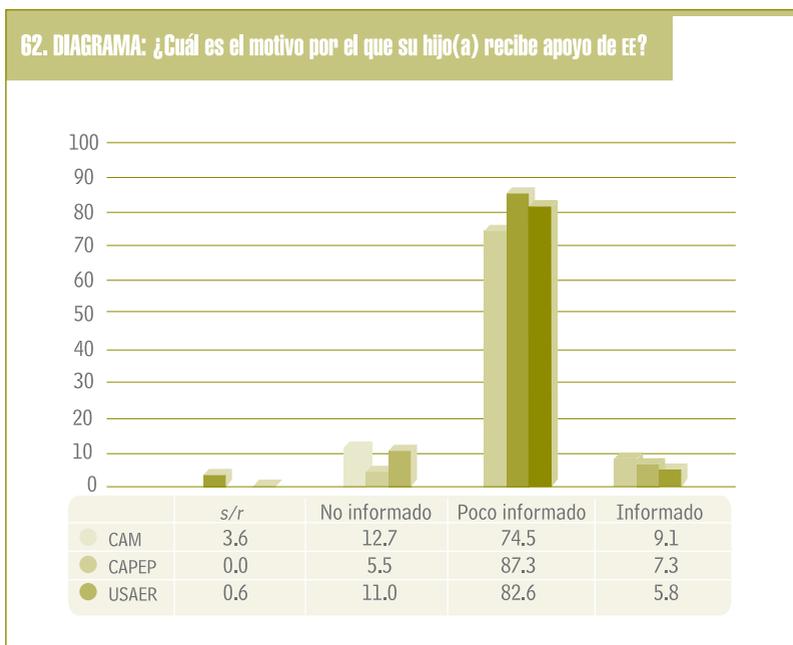
La información que las y los protagonistas tienen acerca de las condiciones que motivan su atención en los servicios de EE así como su apreciación sobre las dificultades y beneficios de la Integración Educativa son fundamentales para su involucramiento en las formas y procedimientos que se siguen al responder a sus necesidades. Por ello, se consideró importante conocer su opinión al respecto.

#### 5.1.2.1. Información sobre la asistencia a los servicios de EE

Debido a la falta de información de las madres y padres de familia acerca de las necesidades educativas de sus infantes, los procesos que se siguen y la manera en que pueden apoyar les resultan poco claros.

Respecto a la información que tienen sobre las NEE de sus hijas e hijos, se observa en el Diagrama 62 que la mayoría de las madres encuestadas<sup>7</sup> se muestran poco informadas acerca del motivo por el cual reciben este apoyo, como lo ejemplifica la siguiente respuesta: «Es por el motivo de no leer muy bien» (03EEGPM141).

<sup>7</sup> El 82.8% de responsables encuestados fueron mujeres por lo tanto se utilizará en varios casos el término “madres de alumnado” para referirnos al total de la población.



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

Este resultado refleja que las acciones de información que el profesorado de EE y ER refieren hacer con los padres y madres<sup>8</sup> quizá son imprecisas y poco claras en torno a las necesidades educativas especiales del estudiantado.

Esta situación, en el caso de las madres que reciben atención por los servicios de apoyo, se puede explicar porque el nivel de relación que tiene el personal de ER y EE es mínimo.<sup>9</sup> Lo que evidencia la falta de trabajo colaborativo entre las principales personas involucradas en la atención educativa del alumnado con NEE.

En el caso de las madres con hijas o hijos en el CAM, aunque la relación madres y padres de familia con el profesorado es más directa, la información en torno a las NEE de sus hijos o hijas es inconsistente y asistemática, probablemente porque se carece de elementos necesarios para determinar las NEE,<sup>10</sup> por lo tanto no pueden ofrecer información precisa al respecto, o al menospreciar la importancia de informarlas se ignora el beneficio de su participación, pues como se afirma en el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004):

Las familias tienen conocimiento acerca del desarrollo de su hijo o hija que es muy valioso para comprender sus necesidades educativas. Este conocimiento incluye información sobre su desempeño en el hogar y la comunidad, sobre su desarrollo,

<sup>8</sup> Ver apartado 5.3.1.3. Participación de madres y padres de familia en el proceso de atención de escolares con NEE.

<sup>9</sup> Ver apartado 5.3.1.2. Participación de docentes de ER en el proceso de atención de escolares con NEE.

<sup>10</sup> Ver apartado 4.4.3. Determinación de las NEE.

así como de sus deseos y puntos de vista. Los profesionales (...) no pueden adquirir fácilmente este conocimiento sin la ayuda de la familia (89).

Respecto a los beneficios de que las madres y los padres estén informados y participen en las acciones educativas, el estudio: «Orientación a padres de hijos con discapacidad intelectual bajo la perspectiva ecológico/contextual» (Saad, 2007), concluye que:

... cuando se reúnen condiciones favorables, los padres establecen compromisos orientados al fortalecimiento personal, a la promoción de oportunidades de autodeterminación de sus hijos, a fortalecer las redes de padres y a promover la defensa de sus derechos propios y de sus hijos. También mostró que cuando los padres se fortalecen promueven acciones concretas a favor de sus hijos, de sus oportunidades de desarrollo y de su propio facultamiento como padres (10).

Para que se logren los propósitos de la Integración Educativa es conveniente que tanto el profesorado, las madres y padres de familia como el alumnado tengan información referida a sus capacidades y cualidades y puedan participar de manera más consciente en su proceso educativo (García, *et al.*, 2000).

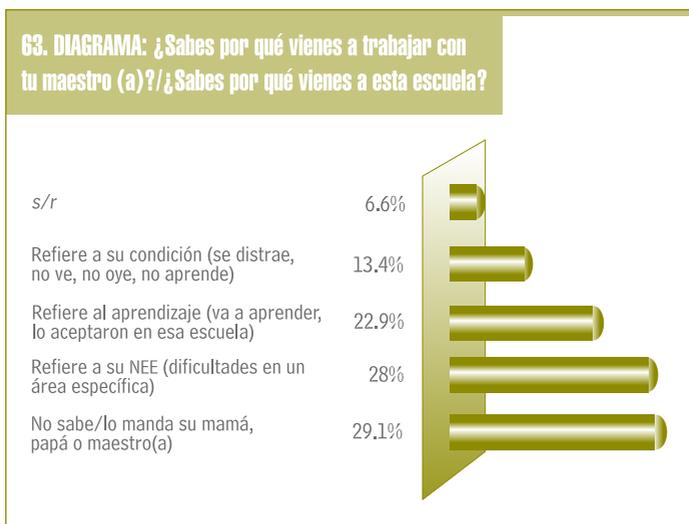
Por ello se consideró importante preguntar a las y los escolares si conocían la razón por la que asisten a los servicios de EE. Los resultados se aprecian en el Diagrama 63 (ver p. 139).

Destaca que un porcentaje considerable de la niñez expresó alguna razón por la que recibe apoyo. Refieren principalmente que les ayudan a superar sus dificultades en determinadas áreas o asignaturas, ejemplo de respuesta al respecto es: «Para que pueda escribir y pintar bien, hacer sumas y restas» (07EEGNU94). En segundo término, el alumnado explica su asistencia a EE porque recibe beneficios en su aprendizaje o por su condición física, motriz o intelectual.

Sólo una tercera parte del estudiantado desconoce el motivo de su asistencia al servicio de EE, debido a que lo mandan sus responsables o el personal docente de ER. Esto puede relacionarse con que la mayoría de madres se perciben con poca información, por lo tanto no pueden explicarles porque asisten a una clase o escuela especial; asimismo docentes de ER pueden considerar que es innecesario informar al alumnado.

## Conclusiones

- La mayoría de las madres recibe poca información sobre el motivo de atención de sus infantes en los servicios de EE. La restricción en su participación como causa y consecuencia de lo anterior exige brindarles información clara, precisa y oportuna sobre las NEE que presentan sus hijos o hijas, como elemento clave en el proceso de atención.



Fuente: datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

- Un porcentaje importante de la niñez identifica dificultades escolares de aprendizaje o de conducta (como explicación de su asistencia a los servicios de EE), lo cual resulta significativo si se considera que es el o la protagonista del proceso de integración, por ello es necesario escuchar y reconocer su papel activo en el mismo.

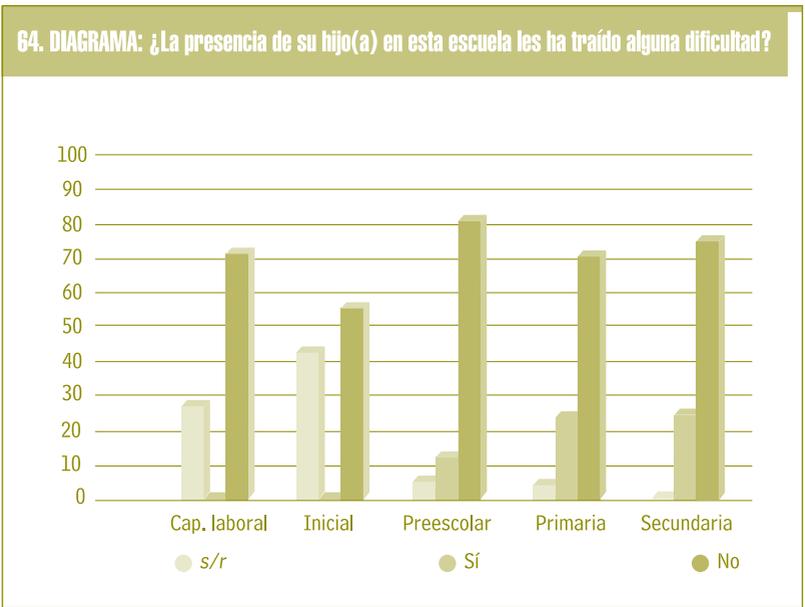
#### 5.1.2.2. Dificultades en el proceso de Integración Educativa

Cuando el alumnado con NEE asiste a la escuela regular, es necesario que toda la comunidad educativa participe en su proceso de integración, es decir, que esté informada y sensibilizada respecto a las necesidades que presentan y los apoyos que requieren. Sin embargo, las escuelas y la sociedad en general no están preparadas para la diversidad, por lo que las madres y padres de familia enfrentan diversas dificultades que limitan la participación plena de sus infantes en la vida escolar.

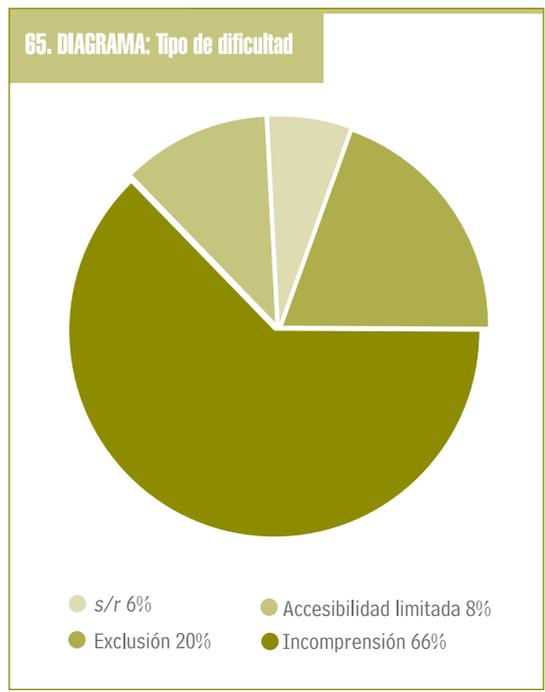
Por esta razón se indagó la opinión de madres y escolares acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación en el ambiente escolar, obstáculos que pueden manifestarse en actitudes de discriminación o prácticas de exclusión.

Al respecto, la mayoría de madres encuestadas expresó que no han tenido ninguna dificultad derivada de la presencia de su hijo o hija en la escuela, como se observa en el Diagrama 64; lo que indica que en la mayor parte de las escuelas que tienen servicios de EE existe un clima de aceptación a la población que atiende los servicios de apoyo, logrado probablemente porque cuentan con estos servicios y/o por la disposición de la comunidad escolar.

Las dificultades percibidas por las madres son de tres tipos y se distribuyen como se observa en el Diagrama 65.



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.



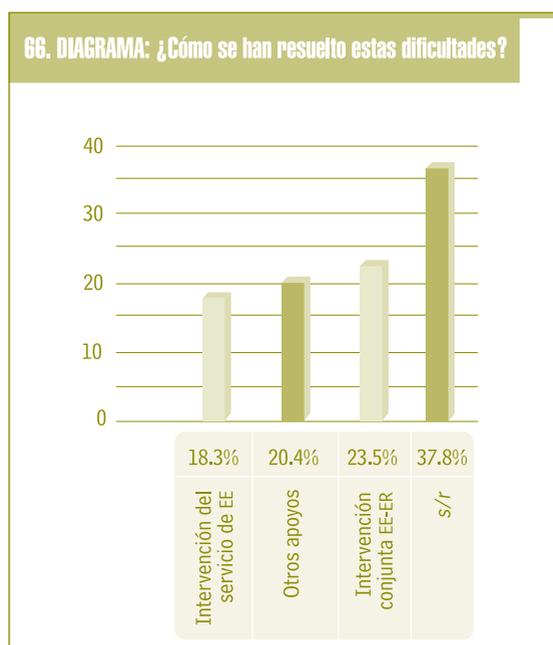
Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

La incomprensión y/o desconocimiento de la NEE que padecen sus infantes por parte de la comunidad escolar es la principal barrera a la que se enfrentan. Una madre menciona: «la maestra dice que él no hace ni sabe nada» (09EEGPM438). Sin embargo, una quinta parte se enfrenta a la exclusión; un ejemplo de esta situación es la siguiente: «en el salón lo aíslan, no lo toman en cuenta, lo insultan y la maestra no lo deja entrar» (01EEGPM038).

Aunque la mayoría de las madres manifestó no tener dificultades en la escuela a la que asiste su hijo o hija, existen reportes sobre la exclusión y prácticas discriminatorias que experimenta el alumnado con NEE. *El Temario abierto sobre educación inclusiva* (UNESCO, 2004) menciona que: «Tradicionalmente ellos (las niñas y niños) han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación» (21).

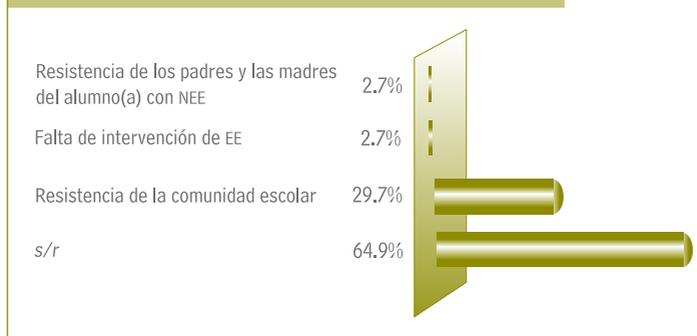
Del pequeño porcentaje de madres que mencionan dificultades resalta en el Diagrama 66 que las resolvieron principalmente por la intervención de toda la comunidad escolar (personal directivo, madres y padres de familia, escolares y/o docente de EE y ER). Ello da muestra de lo importante que resulta la participación conjunta en la resolución de conflictos, como lo ejemplifica la siguiente respuesta: «Al principio (...) los niños pensaban que les hacía señas obscenas por el lenguaje de manos. Se habló con la maestra y junto con la psicóloga les explicaron a los niños de qué se trataba, es más pusieron en el salón los dibujos de todo el abecedario y ya comprendieron que no eran groserías, han aceptado a la niña» (06EEGPM214).

Como se observa menos del 40% de las madres no mencionó si se han resuelto sus dificultades, por lo que se infiere que hay quienes perciben que éstas persisten. En el Diagrama 67 (ver p. 142) se puede apreciar que la mayoría de ellas se abstiene de mencionar las razones por las que no han sido resueltas mientras que las restantes identifican a la resistencia de la comunidad escolar como la principal causa de que aún no se les haya dado solución.



Fuente: datos de las entrevistas EEGMP aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

### 67. DIAGRAMA: En caso de que no se hayan resuelto totalmente, ¿cuáles serán las razones?



Fuente: datos de las entrevistas EEGMP aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

El hecho de que la mayoría de las madres, que todavía perciben dificultades derivadas de la presencia de su hijo o hija en la escuela, no hayan contestado a esta interrogante, se debe a que desconocen los derechos que tienen sus infantes en el ámbito educativo y social o han perdido la confianza hacia el profesorado y demás responsables de familia al mostrarse indiferentes ante las necesidades de sus descendientes.

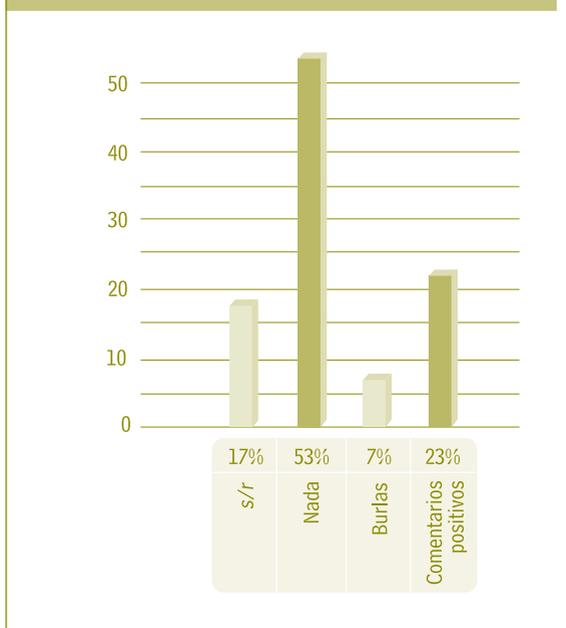
Al respecto la evaluación externa (RIIE, 2006) menciona que probablemente existe: «...temor en ellos por hablar mal de la escuela o de los maestros; pueden sentir que les hacen un favor y/o se verían como mal agradecidos; o bien no quieren correr el riesgo de que no les acepten más a sus hijos ante las opiniones desfavorables» (253).

En el mismo sentido, el estudiantado con NEE no es ajeno a las actitudes que se generan en torno a su presencia en la escuela y en el aula. En el tomo *Familia* de la serie *Todos en la misma escuela* (López y Montes, 2006), se afirma: «Los niños y las niñas con discapacidad, al igual que los demás, nos damos cuenta de lo que pasa a nuestro alrededor, de lo que las personas piensan o dicen de nosotros» (24).

Según Rodríguez, Blázquez y Cubo (2007) las actitudes negativas manifestadas a través de la comunicación verbal y no verbal, como gestos, tono de voz, indiferencia generan una baja autoestima e inciden de manera adversa en el rendimiento escolar del alumnado. En el Diagrama 68 se aprecia que la mitad del alumnado expresó no recibir comentario alguno por su asistencia al servicio de EE; lo que puede reflejar que las otras personas toman como algo natural el que asista al servicio de apoyo o al CAM. Sin descartar que puedan existir actitudes negativas a través de expresiones no verbales.

El hecho de que casi la cuarta parte mencionara que recibe comentarios positivos respecto a los servicios de apoyo, y que sólo una mínima proporción expresara la existencia de signos estigmatizadores o de rechazo como: «se burlan, me dicen hartas cosas. Me ponen apodos y todo eso» (10EEGNU199). Significa que,

**68. DIAGRAMA: ¿Qué te dicen tus compañeros (as) cuando vas a trabajar con tu maestro (a)? ¿Qué te dicen tus amigos (as)/vecinos (as)/hermanos (as) de que vienes a esta escuela?**



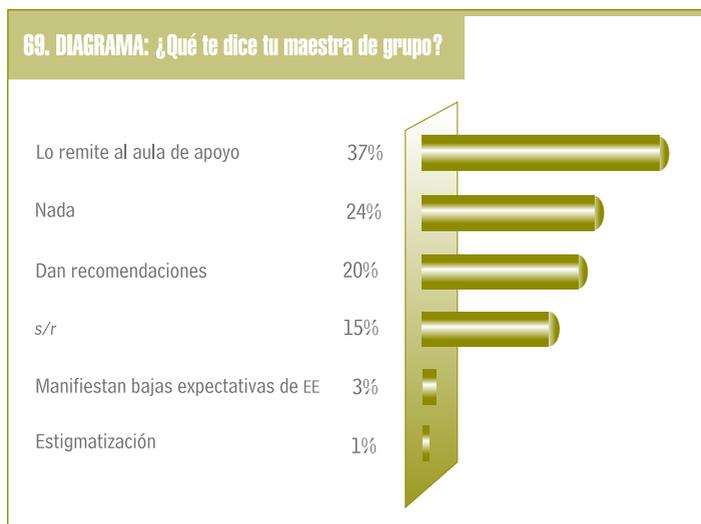
Fuente: datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

aunque existe buena aceptación por parte de sus pares y familiares, aún se requiere trabajar en la sensibilización, principalmente en aquellos entornos donde persisten actitudes y prácticas de segregación.

Respecto a los comentarios que reciben de sus docentes de grupo, como se observa en el Diagrama 69, casi el 40% del alumnado reportó que sólo lo remite al aula de apoyo. Cerca de la cuarta parte refirieron que no les dicen nada; mientras la quinta parte manifestó recibir recomendaciones. Con estos resultados se puede suponer que existe una idea generalizada en el profesorado de ER, de dar por hecho la asistencia de sus escolares al servicio de EE, quizá sin mostrar el mínimo interés en la atención que reciben.

Salta a la vista que un porcentaje casi imperceptible de escolares refiera ser objeto de comentarios discriminatorios de parte de docentes de ER, quienes son una pieza clave en el proceso de integración. Una de sus funciones «...consiste en ser el portador de una voz que dice no a la discriminación y a los prejuicios»,<sup>11</sup> de manera que las actitudes positivas ante la presencia de alumnado con NEE en su aula son determinantes para el aprendizaje significativo del mismo (Rodríguez, Blázquez y Cubo 2007). Al ofrecer un clima de respeto, confianza y seguridad, se propician mejores condiciones para lograr la Integración Educativa.

<sup>11</sup> SEP, et.al. (2007). *Experiencias exitosas de integración educativa*. Serie «Todos en la misma escuela». p. 29.



Fuente: datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

## Conclusiones

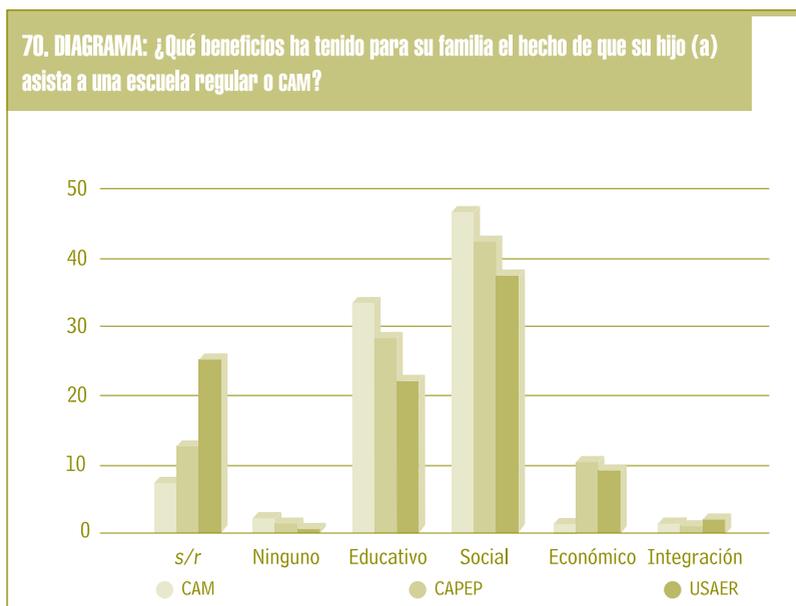
- Aunque la mayoría de las madres consideran que no tienen dificultades en la escuela regular por la presencia de su hijo o hija, persiste un pequeño porcentaje de madres que refieren incomprensión y exclusión para sus infantes; mientras algunas consideran haber resuelto esta situación con la intervención de toda la comunidad escolar, otras mencionan que no han podido superarla por la resistencia de la misma; por lo tanto la sensibilización es una acción fundamental en el proceso de IE.
- Una minoría de alumnado con NEE percibe que sus pares y sus docentes expresan opiniones que reflejan actitudes estigmatizadoras y/o segregadoras, es indispensable impulsar acciones de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa.

### 5.1.2.3. Beneficios para las familias por la atención educativa al alumnado con NEE

En el proceso de Integración Educativa es importante que la escuela reconozca el rol de la familia, valore y respete sus opiniones y puntos de vista (UNESCO, 2004); por ello resulta interesante conocer los beneficios que han tenido las familias por el hecho de que su hijo o hija asista a una escuela regular o al CAM.

Como se aprecia en el Diagrama 70, casi el 40% de las madres encuestadas manifestó que el beneficio que reciben es de tipo social, es decir, que impacta en su dinámica familiar. Al respecto una madre mencionó: «muchos porque todos la tratan igual que a los otros niños de la familia» (O2EEGPM088). Para las madres es de suma importancia que sus niñas o niños sean aceptados por la familia. Las madres de hijos o hijas que asisten al CAM destacan en este rubro, debido tal

vez a que sus infantes tienen una discapacidad evidente, como lo afirman López y Montes (2006:37): «La noticia de un miembro de la familia con discapacidad impacta de diferente manera a sus integrantes: hermanos, tíos, abuelos, etcétera; en esos momentos de confusión se mezclan sentimientos de rechazo, aceptación y culpabilidad».



Fuente: datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

El siguiente beneficio que destaca es de tipo educativo: refieren las madres que es importante que asistan a la escuela porque aprenden, desarrollan habilidades y capacidades reconociendo así el derecho a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

Para ellas es muy importante que sus infantes asistan a la escuela, pues les da la certeza que gozan de los mismos derechos que el resto, aunque no sea en una escuela regular.

La percepción que tienen las madres y padres de familia es de suma importancia, puesto que lograr la aceptación de sus hijos o hijas no es fácil, las expectativas sobre él o ella se desvanecen al darse cuenta que tiene una discapacidad, deben recibir ayuda y orientación necesaria que les permita comprender su situación, las NEE de su infante y sobre todo estar informados de los apoyos que requieren y los derechos que tienen: «...la educación alivia la carga de diversas formas de desventajas sociales y abre el camino hacia mejores condiciones de vida» (Lindqvist, 1995).

## Conclusiones

- Una proporción considerable de madres manifiesta que el principal beneficio que reciben como familia es de tipo social, observan mejoras en el trato y en las actitudes de sus familiares hacia sus hijas o hijos, vale la pena, entonces, recuperar estas experiencias para sistematizarlas e incorporarlas a un programa de trabajo con padres y madres.

### 5.2. ACTUALIZACIÓN DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN REGULAR

La actualización se entiende como un proceso (SEP, 2008a), mediante el cual las y los profesionales de la educación adquieren, amplían o consolidan sus conocimientos y competencias profesionales para estar al día con los nuevos requerimientos de la práctica educativa; para ser efectiva tendrá que ser intencional, participativa y responder a sus necesidades e intereses.

La actualización de personal directivo y docente es una de las condiciones básicas para la Integración Educativa, el PNFEIE (SEP, 2002a:37) recomendó «...actualizar al personal de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial (...) para promover cambios en sus prácticas» y contempla que el personal de ER debe tener un conocimiento general sobre los siguientes aspectos:<sup>12</sup>

- las principales discapacidades, su impacto en el desarrollo y aprendizaje, así como las estrategias para su atención;
- la EPP, detección de necesidades específicas del alumnado con NEE, definición de las prioridades y participación en la elaboración de la PCA y
- estrategias metodológicas diversas y evaluación de los aprendizajes del estudiantado.

En el diagnóstico estatal de EE, se consideró necesario conocer el estado de la actualización de los maestros de escuela regular; los resultados se presentan a continuación.

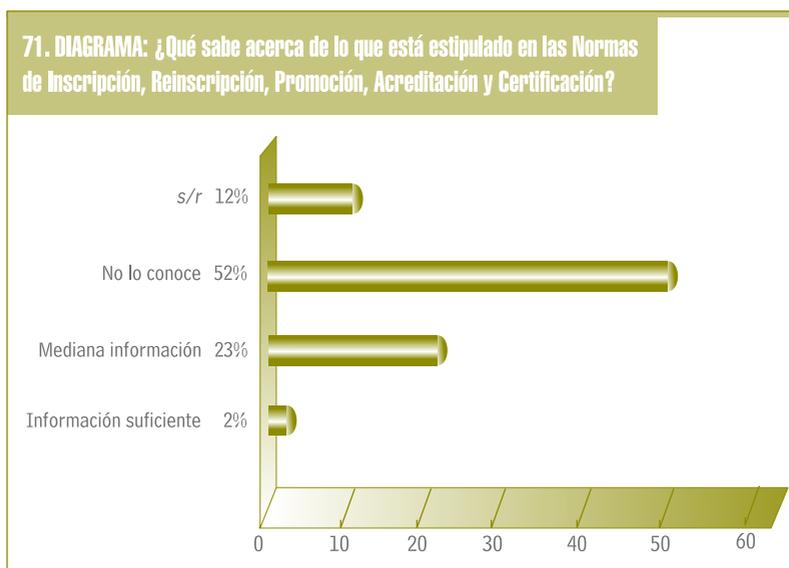
#### 5.2.1. CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS DE CONTROL ESCOLAR RELATIVAS A LA INSCRIPCIÓN, REINSCRIPCIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN (NIRiAC)

Para fortalecer la Integración Educativa, el PNFEIE (SEP, 2002a) se propuso especificar las disposiciones que regulan los procesos escolares básicos en las

<sup>12</sup> Ob. cit. p. 38.

escuelas de EB. Actualmente las Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional (SEP, 2008b) incluyen determinaciones sobre el proceso escolar de estudiantes con NEE; de ahí la importancia que el profesorado de educación regular las conozca y aplique.

Como se observa en el Diagrama 71, más del 50% de las personas encuestadas desconocen este documento, realizando afirmaciones como las siguientes: «Absolutamente nada» (06EECMEB004) o «En este aspecto, mi opinión es que como docentes y miembros de una institución educativa, debemos aceptar, promover y acreditar a alumnos con estos problemas porque así debe ser» (01EECMEB024).



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Hay al menos dos posibles causas que explican este resultado: la primera, este documento está fuera del alcance de personal directivo y docente; y la segunda, aún formando parte del acervo escolar, la dirección no lo divulga entre el equipo escolar, quizá en el entendido que se refiere a acciones y decisiones habituales de la escuela obviando la importancia de un documento que incorpora periódicamente actualizaciones normativas, en este caso de atención a la diversidad (NEE, migrantes, alumnado hospitalizado, modalidad indígena, etcétera).

## Conclusiones

- La mayoría de docentes de ER, desconocen las Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas [preescolares, primarias y secundarias] oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional; por tanto el acceso, la respuesta educativa y la toma de decisiones sobre el alumnado con NEE se dificulta

y se vuelve arbitraria. Es necesario que en las acciones de información y capacitación a la escuela regular se difunda y considere la aplicación de las mismas.

### 5.2.2. DOMINIO Y CONOCIMIENTO DE TEMÁTICAS RELATIVAS A LA ATENCIÓN A LAS NEE

La participación del profesorado de aula regular en la respuesta educativa a escolares con NEE se traduce en los apoyos necesarios para librar de obstáculos el acceso a los propósitos generales de la educación. La Integración Educativa no es una tarea exclusiva de EE (SEP, 2002a), por tanto toda la comunidad involucrada, principalmente el maestro o maestra, deben compartir la responsabilidad para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante.

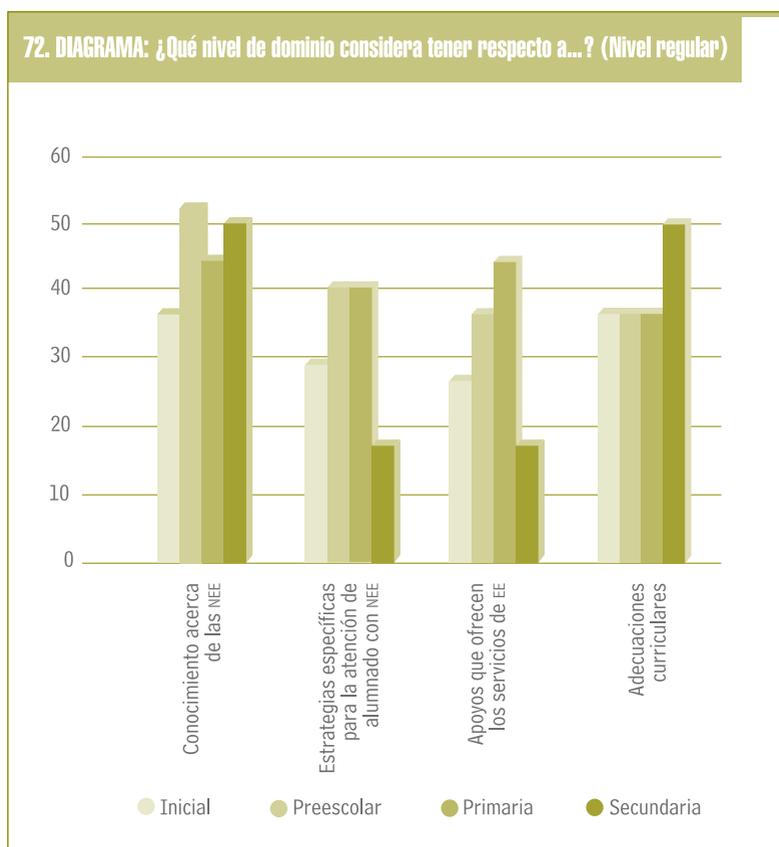
El soporte principal de la IE depende de los conocimientos y habilidades específicas de los docentes de ER, por eso se les preguntó sobre su nivel de dominio en cuatro aspectos básicos, las respuestas obtenidas se categorizaron en niveles que van de lo nulo a lo suficiente.

La mayor parte de las personas encuestadas perciben que tienen un conocimiento regular acerca de los cuatro aspectos. En el Diagrama 72 se observa que quienes destacan en este nivel son las y los docentes encuestados de preescolar y primaria; quienes cuentan con el mayor número de servicios de apoyo y un tiempo más prolongado de convivencia con EE. Probablemente también a esto se deba que el tema referido a «Conocimiento acerca de las NEE asociadas o no a una discapacidad» obtenga un porcentaje mayor.

Estos resultados, respecto al nivel de dominio en docentes, son limitados y muestran que el personal de ER no considera las ofertas de capacitación (a nivel nacional, estatal y local) lo que repercute negativamente en la respuesta educativa a las y los escolares con NEE; niñez que ha conquistado un lugar físico en el aula sin evolución en su aprendizaje y desarrollo.

### Conclusiones

- El profesorado de escuela regular refleja un nivel de dominio insuficiente del proceso de respuesta educativa a las y los escolares con NEE; lo cual repercute negativamente en su desarrollo académico y social; por lo tanto las acciones de fortalecimiento de la IE deben partir de una sólida y accesible propuesta de capacitación docente en los contenidos y procedimientos necesarios.



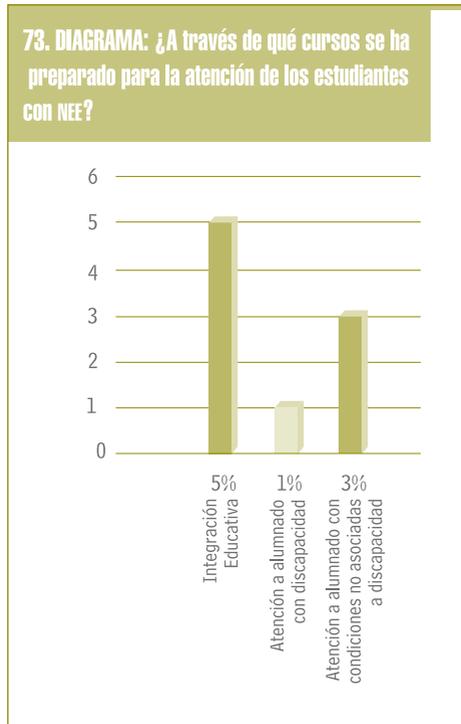
Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

### 5.2.3. FORMACIÓN CONTINUA DEL PERSONAL DE ER

La capacitación y actualización docente tiene un lugar preponderante en el fortalecimiento de la atención educativa del alumnado con NEE (SEP, 2002a:45), una de las principales líneas de acción y condiciones básicas para la IE consistió en «Garantizar que el personal de (...) educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con NEE prioritariamente a los que presentan discapacidad», modificando sus prácticas a través de la actualización, correspondiendo a las instancias de educación básica la responsabilidad de la misma.

El proceso de capacitación del docente de ER se ha diseñado desde el PNFEIEE (SEP, 2002a) básicamente a través de los siguientes cursos y talleres: Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular (SEP, 2002b); Evaluación Psicopedagógica (TGA, 2007); Curso-taller: Cómo optimizar los recursos para el aprendizaje en la atención de la diversidad. (IEEPO-UEA, curso escolar 2007-2008).

Dentro de lo limitado de esta oferta, se encuentra que el 5% del profesorado de ER encuestado ha tomado cursos relacionados con la atención educativa del alumnado con NEE, tal como lo ilustra el Diagrama 73. El 91% del profesorado no contestó.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Considerando que las instancias estatales de actualización (SEP-SEB-DGIE-PN-FEEIE, 2004) son las responsables de ofrecer «opciones de actualización para todo el personal de educación regular de los distintos niveles y modalidades» (10), se observa que de los servicios de EE proviene la mayor oferta de cursos (ver: Anexo APER-1); aun teniendo un porcentaje insignificante del 5%, resulta meritorio dadas sus carencias y la indefinición de su responsabilidad en la capacitación del maestro de ER.

El resultado antes expuesto coincide con el obtenido en el apartado 4.6.2. Las tareas de capacitación que realiza el personal de EE con el maestro de ER aparecen mínimamente representada (ver: Anexos FIE-8, FIE-9).

Respecto a la diferencia entre las necesidades de una nueva población escolar (estudiantes con NEE) y los escasos conocimientos y habilidades con que el profesorado se enfrenta, hallamos algunas posibles explicaciones: docentes de ER se manejan en el entendido de que las y los escolares con NEE no son su responsabilidad, por tanto no se ven en la necesidad de capacitarse y/o actualizarse; se perciben las condiciones socioeconómicas de la vida profesional y personal del

docente como posibles causas. Al respecto Tovar, citado por Anchi (Ansión y Villacosta, 2004) afirma:

La profesión de maestro ha venido perdiendo su nivel de ingresos y su prestigio (...) El maestro vive la frustración de ver (...) deteriorado su nivel social y trabaja básicamente para sobrevivir. El nivel bajo de sus remuneraciones no le permite acceder a servicios como el de vivienda, movilidad y cultura, viéndose empujado a trabajar en otras ocupaciones para obtener un ingreso adicional (249).

Toda medida que intente abatir esta situación no debe dejar de considerar las necesidades del profesorado, no sólo las del ámbito profesional para favorecer la actualización a través de alternativas diferenciadas, sistematizadas y debidamente diseñadas por las instancias estatales responsables.

### Conclusiones

- Las y los docentes de ER no reportan tomar cursos de actualización relacionados con la atención educativa a escolares con NEE, lo que mantiene en riesgo la Integración Educativa.
- La participación del personal de EE en la capacitación del profesorado regular es casi nula, debido a obstáculos como la carencia de conocimientos y herramientas, la indefinición de su papel al respecto en los documentos orientadores (OGFSEE, PFEEIE, ROIN) y la resistencia de la ER.
- La capacitación al personal de EE y ER es una medida urgente que exige el diseño de acciones planificadas, sistemáticas y diversificadas, según las necesidades y funciones que cada profesional tiene respecto a la IE.

### 5.3. RESPUESTA EDUCATIVA

El PNFEIE (SEP, 2002a) se planteó como meta principal consolidar una cultura de integración para la niñez y la juventud<sup>13</sup> a través del fortalecimiento del proceso de Integración Educativa, el cual implica que:

...los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (36).

<sup>13</sup> Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa. Informe Final. (RIIE, 2006:264).

Como se observa, el proceso de IE implica que las y los escolares reciban una respuesta educativa que satisfaga de manera adecuada cada una de las necesidades que presentan.

Ofrecer una respuesta educativa adecuada requiere de la sistematización del proceso de atención en sus aspectos fundamentales, los cuales son la evaluación psicopedagógica y su informe, la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada, así como el trabajo colectivo y participativo entre el personal de educación regular y especial para la determinación de necesidades y sistemas de apoyos necesarios que garanticen el ingreso, permanencia, logros educativos y el egreso en el Sistema Educativo Nacional.

### 5.3.1. PERSONAL DE EDUCACIÓN REGULAR

Para valorar la respuesta educativa que se brinda, se preguntó a las y los docentes de ER acerca de la modalidad de atención que implementan en el aula, su involucramiento en el proceso de atención de escolares con NEE, la participación de las madres y los padres de familia, así como los apoyos que brindan las autoridades e instituciones públicas o privadas para favorecer la IE.

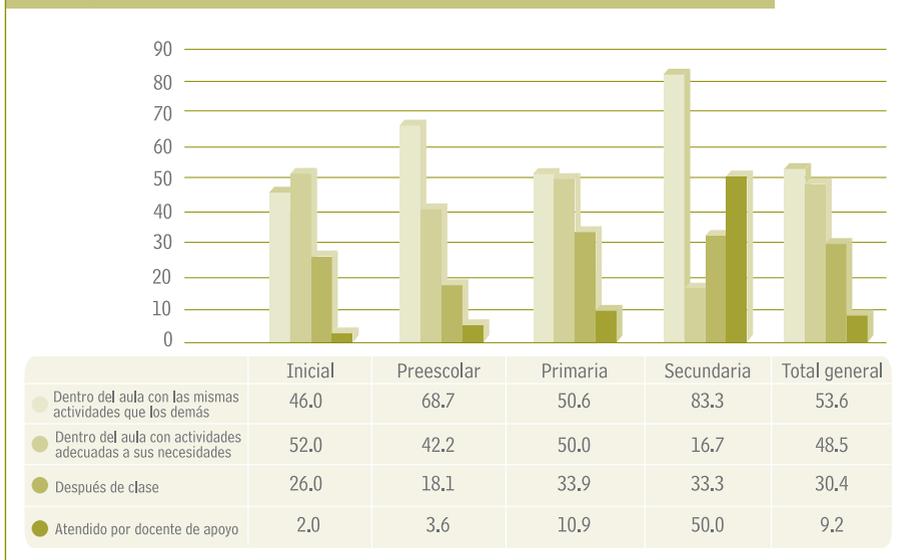
#### 5.3.1.1. Modalidad de atención dentro del aula

La IE contempla cuatro aspectos importantes: la posibilidad de que la niñez con NEE aprenda en la misma escuela y en el mismo salón de clases que el resto de sus iguales; la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para satisfacer sus necesidades específicas; la importancia de que la o el estudiante, la madre o el padre de familia y/o docente de grupo reciban apoyo y orientación por parte del personal de EE cuando sea necesario; y que la ER asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las NEE del alumnado. (SEP, 2002a).

Para conocer la forma en que se asumen estos aspectos en la práctica educativa, se preguntó a las y los docentes de ER sobre cómo responden a las NEE de sus estudiantes. En el Diagrama 74 se muestran los resultados respecto a las modalidades de atención que utilizan dentro del aula. Algunas personas mencionaron más de una.

Es relevante, que un poco más de la mitad de las y los docentes encuestados manifestó atender a escolares con NEE dentro del aula con las mismas actividades que el resto. Lo que evidencia que no realizan ningún tipo de adecuación curricular, debido probablemente a la carencia de conocimientos al respecto; ya que la formación académica de la mayoría no responde a los requerimientos de la

#### 74. DIAGRAMA: Aparte de la atención que dan docentes de EE, ¿cómo atiende al alumnado con NEE que asiste a su aula?



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Integración Educativa,<sup>14</sup> los contenidos técnico-pedagógicos son restringidos y no aportan al profesorado las herramientas necesarias para brindar atención a estudiantes con NEE. Por otro lado, la falta de asesoría y acompañamiento por parte del personal de EE puede también ser una de las causas por las que el personal docente no realice una diversificación curricular.

Se observa que quienes practican en mayor medida esta modalidad es el personal de los niveles de preescolar y secundaria. Aun cuando en preescolar predomina el modelo de orientación y asesoría, estos resultados demuestran que no ha impactado en las prácticas docentes; en el caso del nivel de secundaria, esta situación se puede dar por la reciente incursión del personal de EE en el mismo, y la cantidad de docentes que participan en el proceso de aprendizaje del alumnado.

De igual manera, resalta que la mitad del personal de nivel inicial y de primaria reporta atender a escolares con NEE dentro del aula con actividades adecuadas a sus necesidades. Estos resultados se pueden explicar en el caso del nivel de educación inicial porque su programa propone una planeación flexible que debe partir de la detección de necesidades e intereses de la niñez, por consiguiente, esta premisa se generaliza a estudiantes con NEE. En el caso de primaria, los servicios de apoyo de EE tradicionalmente han trabajado en él, asimismo brindan mayor atención por lo que existe un trabajo más consolidado en relación con el resto de los niveles educativos.

<sup>14</sup> A partir de los planes y programas de estudio de las licenciaturas de preescolar, primaria y secundaria de 1999 se incluye en el currículo una materia relativa a la atención de las NEE.

## Conclusiones

- Una proporción importante de docentes de ER atiende a escolares con NEE dentro del aula con las mismas actividades que el resto del grupo, por lo que se hace necesario intensificar la capacitación al personal de ER (temas referentes a la diversificación curricular) y al equipo de EE (modelos de orientación y asesoría a docentes).

### 5.3.1.2. Participación de docentes de ER en el proceso de atención de escolares con NEE

Como se ha dicho, para garantizar una respuesta educativa adecuada es esencial la participación conjunta y el trabajo colaborativo del personal de ER y EE. Por lo tanto se consideró indispensable indagar sobre el grado de participación del profesorado de ER en la realización de la EPP, el diseño y seguimiento de la PCA, así como el nivel de relación con el personal de EE.

Como se puede apreciar en el Diagrama 75 un mínimo porcentaje de las personas encuestadas registraron una participación suficiente en la realización de la EPP y el diseño y seguimiento de la PCA.

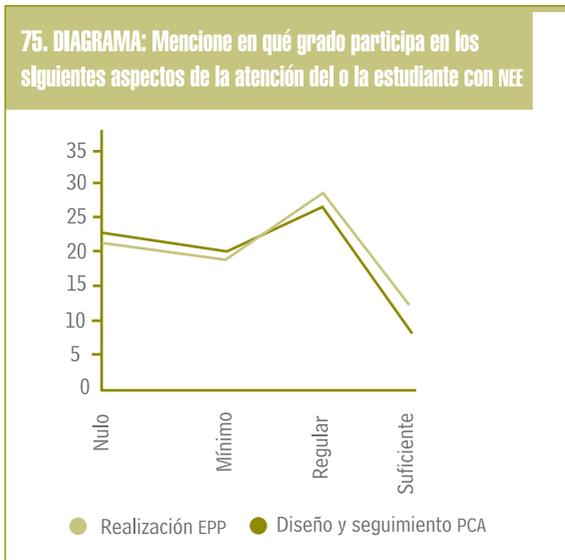
En el Diagrama 76, se observa que su participación en ambos procesos consiste principalmente en dar o recibir información.

Más de la tercera parte del personal de ER encuestado manifestó no participar en los procesos de EPP y PCA o se abstuvo de responder.

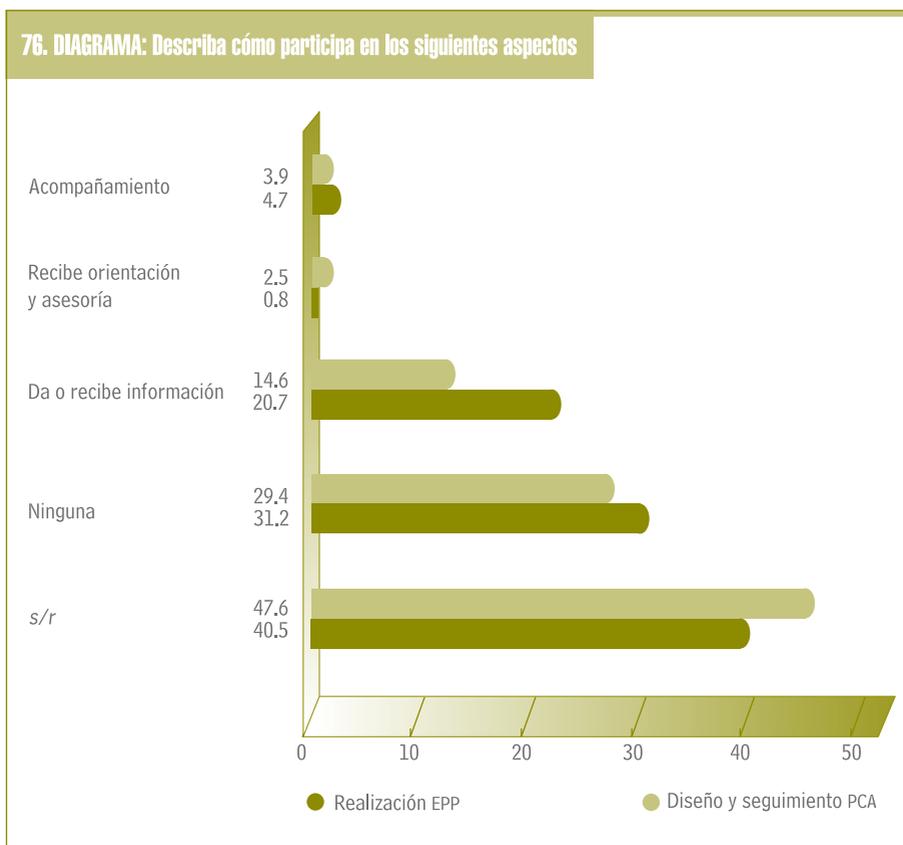
Los datos pueden significar que no existe un trabajo colegiado entre el personal de ER y EE, estos procesos se realizan de manera inconsistente o no se llevan a cabo. También puede asociarse con el escaso dominio que el personal de EE manifestó tener sobre estos procesos.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa. Informe Final* (RIIE, 2006) en el cual se apunta que a nivel nacional no existe una línea clara de cómo realizar la EPP y PCA. La ausencia de un trabajo colaborativo responde a que docentes de ER y EE no logran establecer acuerdos sobre espacios y tiempos comunes para trabajar conjuntamente ambos procesos. Esta situación prevalece a pesar de que en las NIRIAC<sup>15</sup> se le atribuye a la dirección de ER la responsabilidad de asegurar los espacios necesarios a través de un trabajo interdisciplinario para realizar la EPP y la PCA incluyendo la participación efectiva de docentes de grupo, las madres y los padres de familia, así como el personal de EE en caso de que exista el servicio.

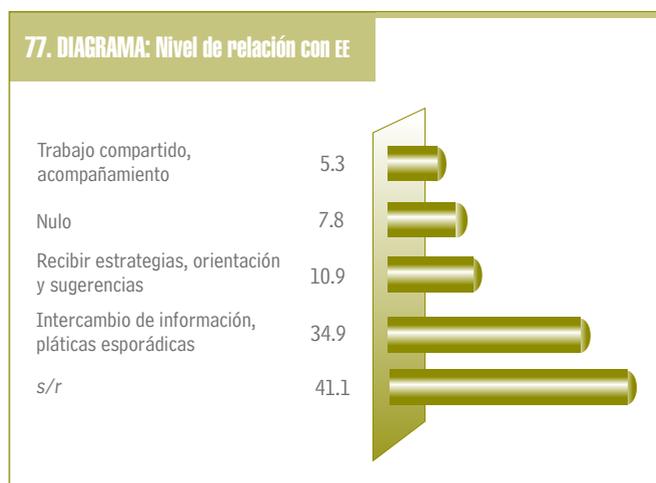
<sup>15</sup> Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas de educación básica incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Período escolar 2008-2009 (SEP, 2008b).



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Aunado a esto, el escaso dominio que el personal de EE manifestó tener sobre estos procesos (ver: apartado 4.5.) no le permite intervenir con seguridad en las tareas de orientación, asesoría y acompañamiento al profesorado de ER. Como se observa en el Diagrama 77, la tercera parte del personal encuestado consideró como mínima su relación con el servicio de EE, es decir, la relación que llegan a establecer se limita únicamente al intercambio de información, a permitir que acuda la niñez al aula de apoyo y/o a pláticas esporádicas.

## Conclusiones

- La mayor parte del personal encuestado considera que participa de manera insuficiente en la realización de la EPP y la PCA manifestando que su colaboración en ambos procesos y su relación con el personal de EE es a nivel informativo; por lo que es preciso impulsar un trabajo colegiado entre los docentes de ER y EE con la finalidad de establecer estrategias que permitan brindar una atención adecuada a escolares con NEE.

### 5.3.1.3. Participación de madres y padres de familia en el proceso de atención a escolares con NEE

En materia de IE se hace necesario que madres y padres de familia tengan una participación activa y de corresponsabilidad con la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus infantes; aunque existen una serie de disposiciones legales

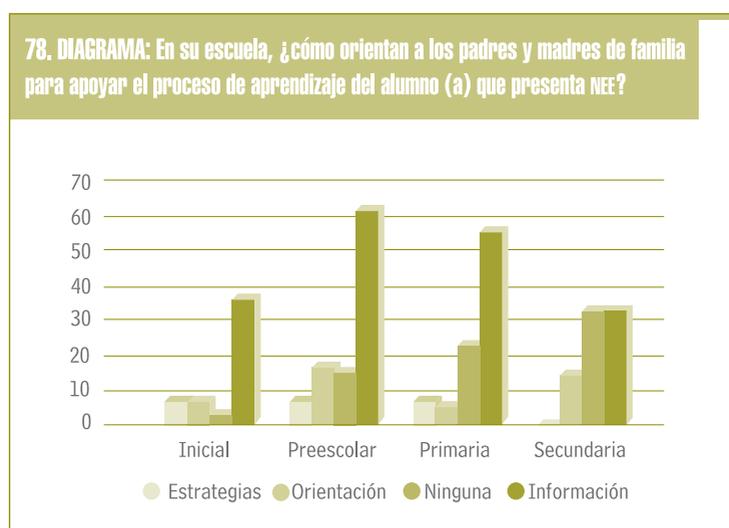
que avalan su participación como parte de la comunidad escolar no garantizan que ésta se impulse de manera efectiva.<sup>16</sup>

Lo anterior dio pie a investigar las formas en que el personal de ER orienta a madres y padres de familia para apoyar el proceso educativo del alumnado con NEE y así poder identificar los niveles de participación más frecuentes de madres y padres dentro de las escuelas.

El Diagrama 78 muestra la forma de orientación que predomina en todos los niveles educativos: brindan información sobre la situación del alumnado; se realizan de manera insuficiente acciones de orientación y asesoría sobre el desarrollo, aprendizaje y estrategias de trabajo específicas.

Las relaciones se dan a nivel informativo; sin embargo, al hacerlos únicamente depositarios de información se ignora el potencial que el trabajo con la familia puede representar en el proceso de IE de estudiantes con NEE, dejan de lado acciones que les atribuyen un rol más activo, participativo y de sentido de pertenencia a la comunidad escolar. En algunas ocasiones, la escuela misma limita esta participación por el temor a perder el control sobre las atribuciones y límites de las madres y padres de familia.<sup>17</sup>

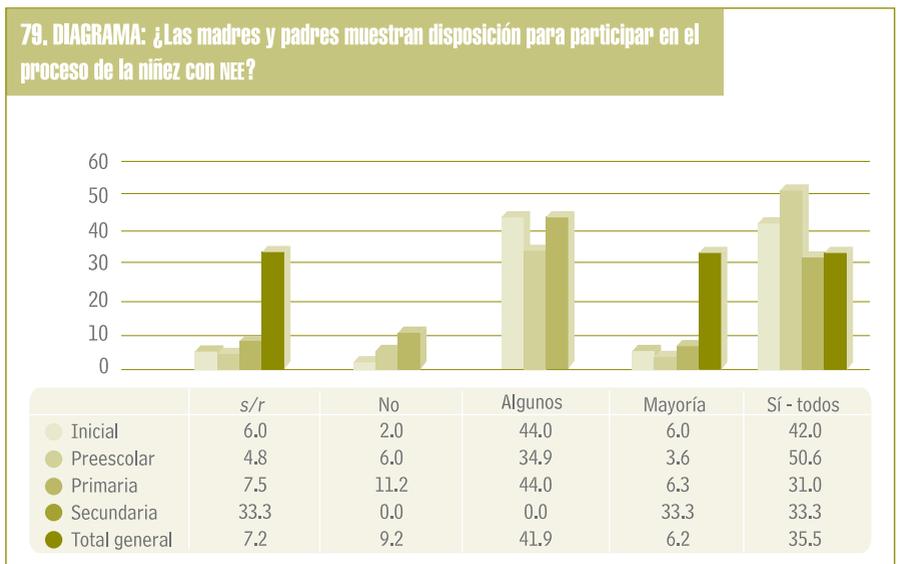
Una posible consecuencia del tipo de relación que se establece con madres y padres descrita anteriormente, se observa en el Diagrama 79 que cerca de la mitad del personal de ER considera que sólo “algunos” padres y madres de familia con infantes con NEE que asisten a su aula, están dispuestos a colaborar en su proceso educativo.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

<sup>16</sup> Capítulo 7°. Sección primera. Ley General de Educación (SEP, 2007b). Capítulo 8°. Artículo 75 y 76. Ley Estatal de Educación (IEEPO, 1995). NRIAC preescolar. (SEP, 2008b:13,15). NRIAC primaria (SEP, 2008b:15,18). NRIAC secundaria (SEP, 2008b:15,17).

<sup>17</sup> SEP. (2002). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo cinco. Relación con padres y madres.*



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

No obstante, el 35.5% de las personas encuestadas manifestó contar con la participación de “todos”. Probablemente con quienes han iniciado una relación más estrecha y por lo tanto se muestran más sensibilizados y comprometidos ante las necesidades que presentan sus hijos o hijas.

### Conclusiones

- La mayoría del personal de ER no promueve la participación de madres y padres de familia más allá de un nivel receptivo de información y percibe que sólo la tercera parte se muestra dispuesta a colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus infantes. Por ello, es necesario que las y los docentes establezcan un nuevo tipo de relación, basado en el intercambio, colaboración y corresponsabilidad en el proceso educativo, definiendo claramente las funciones, zonas de competencia y «áreas de libertad» de cada uno de los agentes que intervienen para evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos (Antúnez en SEP, 2002c).

### 5.3.2. MADRES, PADRES DE FAMILIA Y ESCOLARES, QUE RECIBEN APOYO DE EE

En este apartado se presentan resultados sobre las percepciones que tienen las personas que reciben servicio de apoyo en la ER y quienes asisten a los servicios escolarizados de EE en cuanto a la respuesta educativa que se les ofrece.

Se destaca la parte correspondiente al «trabajo colectivo y participativo entre la escuela y los padres de familia, para la determinación de necesidades

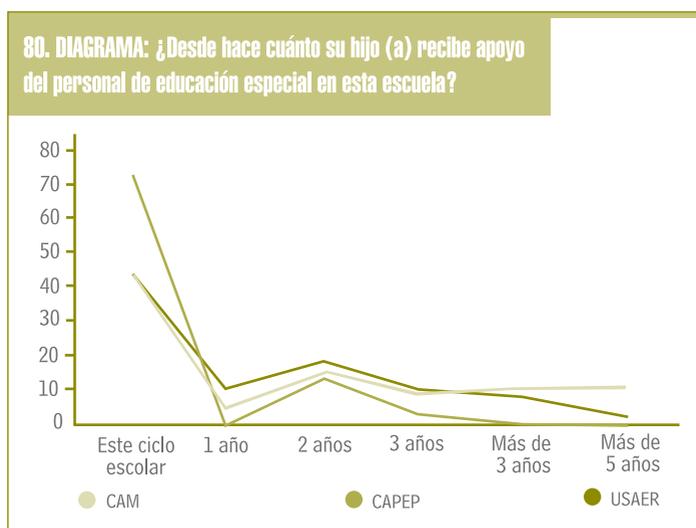
y sistemas de apoyos necesarios que garanticen» una atención educativa de calidad al alumnado con NEE (ver: apartado 3.4).

De igual manera se considera la participación de la niñez como pieza clave en la orientación de la mejora en los servicios de EE y el entorno educativo tomando en cuenta su satisfacción y sugerencias.

### 5.3.2.1. Tiempo de permanencia en los servicios de EE

El tiempo de atención de una o un estudiante en los servicios de apoyo y escolar de EE debe estar determinado por sus necesidades; sin embargo, la incidencia de factores como la falta de colaboración entre docentes de EE y ER, la ausencia de participación de la familia, las dificultades socioeconómicas, la falta de precisión de las NEE y de los apoyos inciden en que el alumnado permanezca innecesariamente en los servicios o deserte cuando aun requiere su atención.

En relación a lo anterior, la mitad de las madres encuestadas refieren que sus hijos o hijas tienen menos de un año recibiendo atención de los servicios escolarizados o de apoyo (ver: anexo RE-2), como se aprecia en el Diagrama 80.



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

En el caso de USAER, el alto porcentaje de escolares de nuevo ingreso puede deberse a que en el primer ciclo de primaria se reporta mayoritariamente la población con problemas de aprendizaje<sup>18</sup> sin que se tenga la certeza de estas dificultades y su necesidad de apoyo (ver: Anexo RE-3).

<sup>18</sup> Ver: Diagrama 13.

Lo mismo se aplica a CAPEP, cuyo reporte de estudiantes con NEE se concentra en los rubros de comunicación y conducta; a partir de esto se entiende el incremento en la cantidad y tránsito de escolares de nuevo ingreso en ambos servicios.

En el caso de CAM, las posibles explicaciones son: porque no están atendiendo a la población que les corresponde, o existen incidencias acentuadas de deserción, inasistencias, bajas temporales o definitivas de la población escolar, asociadas a causas económicas y sociales (CAM 12, 2008); así como prevalece la falta de sistemas de apoyo a las personas con discapacidad, aun cuando se espera una mayor permanencia de estudiantes dada su condición de discapacidad al demandar mayor tiempo de atención para alcanzar sus logros educativos.

## Conclusiones

- La mitad de las madres reporta que sus hijos o hijas son escolares de nuevo ingreso a los servicios, lo cual indica que su permanencia en ellos es baja. En este resultado inciden la falta de certeza en la determinación de las NEE, los factores socioeconómicos y culturales, así como la carencia de sistemas de apoyo que limita las oportunidades educativas de la niñez; lo que hace necesario un trabajo sistemático sobre la determinación de las NEE y la provisión de recursos y apoyos.

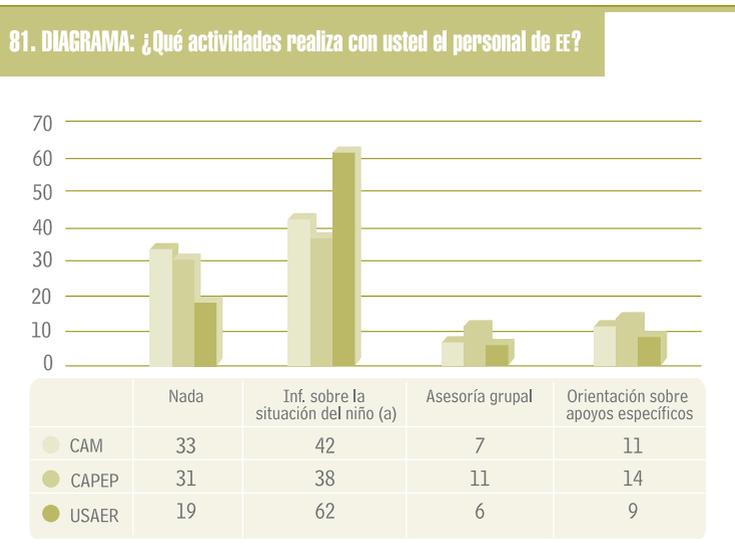
### 5.3.2.2. Valoración del apoyo

El artículo 41 de la Ley General de Educación (SEP, 2007b) señala que la educación destinada a individuos con discapacidad transitoria o definitiva, «... incluye orientación<sup>19</sup> a los padres o tutores...». Las OGFSEE (SEP, 2006a) contemplan como una de las funciones primordiales de los servicios de EE, el «Apoyo a la familia» (42) detallándose acciones de sensibilización, participación en el proceso de identificación de apoyos y orientación sobre los soportes específicos que requiere el alumnado con NEE para garantizarlo en la escuela y el hogar.

El apoyo a la familia se presenta como un trabajo básicamente colaborativo, donde los niveles de comunicación que se logren repercutirán en el propósito final de ayudar a escolares con NEE a alcanzar las metas de aprendizaje planteadas (López y Montes, 2006). En el Diagrama 81, se ilustran las acciones de orientación reportadas por las madres, es importante mencionar que en sus respuestas describieron una o varias acciones.

En los servicios escolarizados y de apoyo destaca la acción referida a informar sobre la condición del niño o niña y las necesidades educativas que presenta;

<sup>19</sup> Por orientar se entiende «dar a alguien información o consejo en relación con un determinado fin» (RAE).



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

encontramos como ejemplo «nos citan para platicar acerca de cómo van progresando nuestros hijos; tuvimos una conferencia hace poco de los valores familiares» (03EEGPM113); se encuentran muy pocos ejemplos donde se describen orientaciones específicas como: «me citan un día a la semana y yo entro a aprender lo que mi hijo avanzó en la semana junto con sus compañeros de grupo» (07EEGPM102).

La práctica continua de acciones como la anterior permitiría a madres y padres participar efectivamente en la supervisión de las actividades de aprendizaje en su hogar; acción importante para crear continuidades de conocimientos entre el hogar y la escuela, decisiva en el rendimiento de la niñez (Balarin y Cueto, 2008).

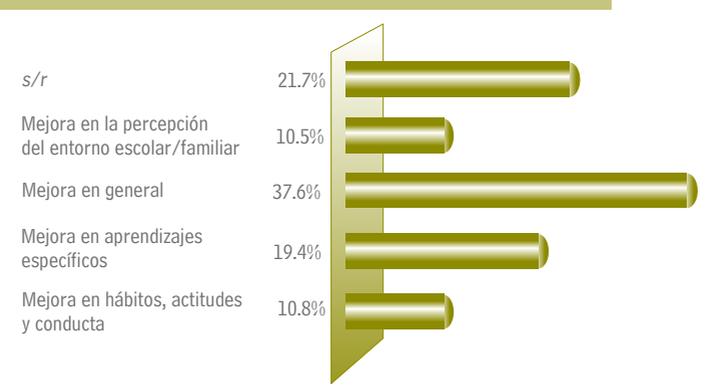
No obstante, resulta significativo que casi un tercio de las encuestadas de CAM y CAPEP, no perciben que el personal de EE realice alguna actividad de información u orientación con ellas.

Respecto a la utilidad del apoyo que reciben escolares con NEE de los servicios de EE se obtuvo que el 89.4% de las encuestadas considera que el trabajo realizado ha contribuido a resolver sus dificultades (ver: Anexo RE-4). Los aspectos de mejora reportados por las madres encuestadas se ilustran en el Diagrama 82.

Un porcentaje importante de madres refieren «mejora en general» cuando sus hijos o hijas obtienen logros en su situación escolar o personal que impactan en la armonía familiar (RIIE, 2006). Las encuestadas opinan: «Pues al menos a mí me ha ayudado en la superación de mi hija» (07EEGPM356).

Esta percepción nos remite a la problemática descrita respecto a la delimitación de las NEE y la ausencia de la familia en el proceso de determinación de apoyos y toma de decisiones; lo que puede explicar que las apreciaciones no vayan más allá de considerar los avances en general.

**82. DIAGRAMA: ¿Considera que el trabajo que realiza el personal de EE con su hijo (a) y con usted les ha ayudado a resolver sus dificultades? ¿Por qué sí?**



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

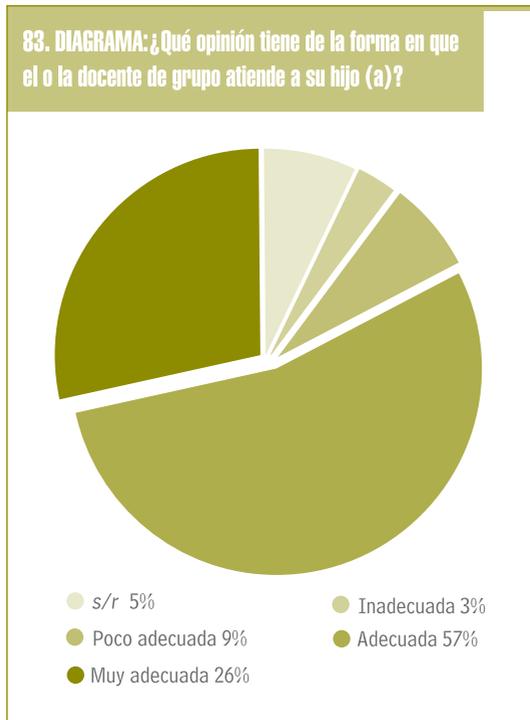
El resto de las percepciones de mejoras se distribuyen con porcentajes menores, en aspectos que pueden dar muestra de precisión en metas y objetivos a alcanzar; de manera que son muy pocos los ejemplos que sugieren que las madres tienen claras las necesidades específicas de los niños o niñas referidas a su condición, aprendizajes, actitudes e intereses, tales como «ahorita ya la veo que empieza a escribir su nombre y hace dictado con sonido de las letras» (05EEGPM347) o «se ven los resultados en mi hija, ya obedece y sus calificaciones mejoraron, se pelea menos con los demás compañeros y con sus hermanos» (09EEGPM414).

Otro asunto de interés es la redefinición de las funciones de la escuela regular y la evidente resistencia de sus docentes (presencia de alumnado con NEE asociadas a discapacidad u otros factores, empleo de recursos y metodologías diferentes, transformación de la estructura y organización escolar, etc.) registrada en varios estudios (Gutiérrez y Pérez, 2002; Mares e Ito, 2005; Tenorio, 2005; RIE, 2006).

Por otra parte, son escasas las investigaciones que documentan la opinión de madres y padres de familia sobre los resultados de las nuevas funciones del profesorado de ER, lo cual pone en evidencia que las relaciones familia-escuela, «se configuran con una buena dosis de procesos acuñados en el pasado y con las modulaciones con que los actores crean y recrean cotidianamente la escuela» (García, *s/f*) generalmente en un clima que ignora, desestima y desconfía de la contribución de madres y padres, ya que la escuela carece de capacidades adecuadas para modelar su participación.

Las madres son testigas permanentes de la atención educativa que reciben sus hijos o hijas y la valoración que se haga de la IE tiene que considerar su opinión, el Diagrama 83 ilustra la distribución de sus respuestas.

Destaca que más de la mitad de las encuestadas tiene una opinión favorable de la atención educativa que brindan los maestros y maestras de grupo; incluso



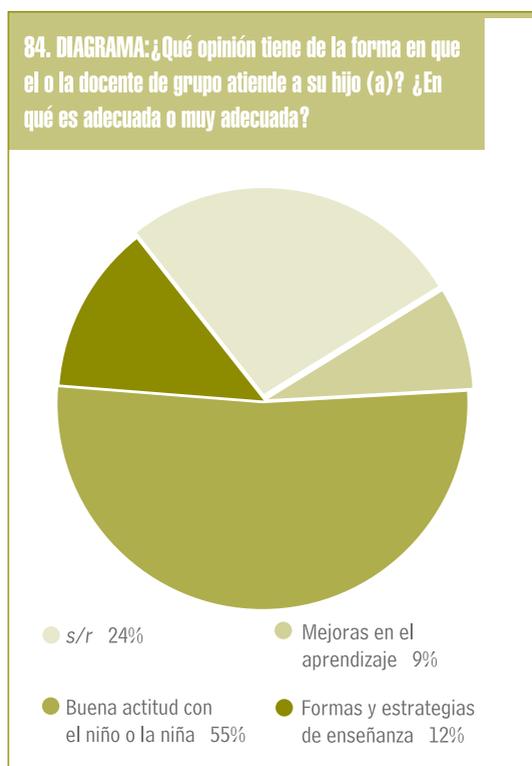
Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

un número importante la califica como «muy adecuada»; esto resulta significativo dada la inconformidad de la ER y la actitud de rechazo a escolares con NEE, lo cual pone en duda la confiabilidad de estas respuestas.

Las motivaciones de madres y padres de familia para calificar de «adecuada» o «muy adecuada» la atención puede estar relacionada con un agradecimiento por la aceptación del alumnado, producto de movimientos sociales impulsados por ellos y ellas (Guajardo, 1999) o por el temor que al expresar sus inconformidades se ponga en riesgo la permanencia de su infante en el aula. No se descarta en ningún momento que existen docentes de aula regular convencidos de que toda la niñez tiene derecho a la educación y le ofrecen las mejores condiciones posibles.

Las madres que opinaron positivamente sobre el trato y la actitud, mencionan en su mayoría que el profesorado da apoyo a las y los escolares, les tienen paciencia, son tolerantes, muestran interés en sus necesidades y sobre todo se esfuerzan por mantener una buena comunicación con ellas, por ejemplo: «porque la trata bien no la hace sentir que por que tiene ese problema es menos que los demás, le habla que para que ella logre superar tiene que poner de su parte» (02EEGPM375). El Diagrama 84 muestra la importancia que este aspecto tuvo sobre los otros.

El hecho de que casi una cuarta parte de las personas encuestadas no argumentara su opinión posiblemente responda a la desconfianza o temor ya mencionado. La relación entre madres y padres de familia y docentes, por lo general, ha sido polémica, atribuyendo siempre al otro las dificultades en el logro de



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

los propósitos educativos del alumnado con NEE (Ezcurra y Molina, 2000), o temiéndolo el poder que uno u otro pueda ejercer.

En este caso comentarios como «se pasa, porque trauma a los niños, eso digo yo. Otras madres hablan bien de ella porque enseña a sus hijos, pero con el mío no. Ella dice que prefiere que no venga aquí, pues no aprende en ningún lado» (05EEGPM052) fueron escasos.

## Conclusiones

- La orientación a las familias sobre los apoyos específicos a escolares con NEE es muy limitada, esto restringe la eficacia de la colaboración y continuidad de los apoyos entre la escuela y el hogar; es necesario que se modifique esta relación optando por niveles de colaboración donde la orientación incluya procedimientos concretos.
- Casi todas las encuestadas valoran positivamente el trabajo que realiza el personal de EE percibiendo el beneficio en forma general; sin embargo, poseen poca información respecto a las necesidades específicas del alumnado con NEE, esto denota su mínima participación en el proceso de respuesta educativa, por lo tanto es prioritario establecer y fomentar una relación equitativa, respetuosa y corresponsable entre la familia y la escuela.

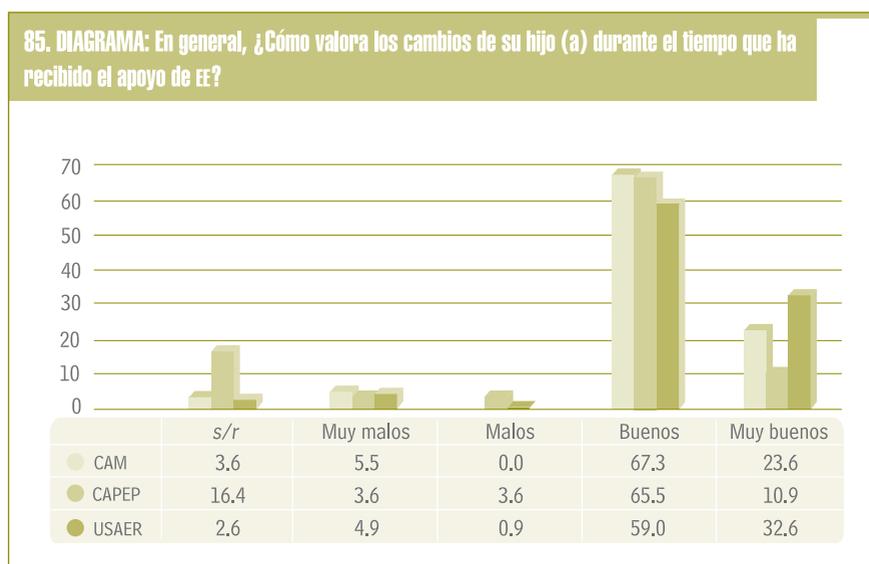
- Poco más de la mitad de las encuestadas opina que el apoyo que reciben sus infantes por parte del profesorado de ER es adecuado sobresaliendo su buena actitud, sin embargo, este resultado está mediado por factores que generan una relación inequitativa entre la escuela y la familia, ésta necesita ser transformada, de manera que las madres y los padres se encuentren en igualdad de condiciones para poder expresar sus expectativas, asumiendo puntos de vista críticos sobre los resultados de la respuesta educativa.

### 5.3.2.3. Percepción de logros

La forma en que las y los responsables de familia perciben los resultados de la atención educativa del equipo profesional de la EE en sus infantes es un elemento importante a considerar; no sólo para valorar la eficacia de los servicios, sino principalmente para definir los apoyos y constituirse como agentes del proceso educativo.

Algunos reportes indican que a menudo las madres y los padres sólo son tomados en cuenta para mostrarles las calificaciones de sus hijos o hijas, inasistencias, problemas que se presenten en la enseñanza, obtener recursos materiales, financieros, o asistir a las festividades (SEP, 2002c), de manera que no se consideran sus expectativas y su grado de satisfacción.

Cuando se les brinda los espacios se obtiene un elevado índice de participación como se demuestra en esta encuesta, donde el 95.6% (ver: Anexo RE-5) vertieron sus percepciones en cuanto a los cambios que observan en sus infantes, a partir de la atención que reciben en los servicios de EE.



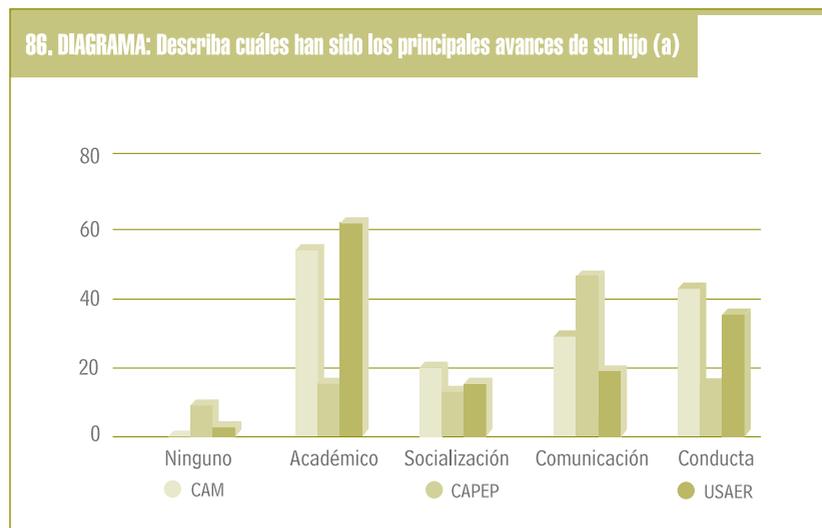
Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

Al respecto, en el Diagrama 85 se aprecia que en general estos cambios son valorados como «buenos».

Una tercera parte de las encuestadas, cuyas hijas o hijos son atendidos por las USAER consideran como «muy buenos» estos cambios; estos resultados son relevantes si consideramos que, aunque no se sigue el modelo propuesto por el PNFEIEE, las y los participantes aprecian como favorables los resultados en el aprendizaje de sus infantes. Su satisfacción puede deberse a que aprecian los resultados más que los procesos y las formas de cómo se llegan a ellos o bien al desconocimiento del modelo de IE.

Las opiniones favorables también pueden estar relacionadas con lo reportado por Evans y Lunt (2002) en el sentido que sus puntos de vista juegan un papel importante en el mantenimiento de la provisión de la EE (tanto de apoyo como escolarizada), la que consideran como un derecho o una concesión producto de esfuerzos y gestiones, derivados de las experiencias de rechazo y exclusión que han vivido o pueden tener relación con lo expuesto en el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa. Informe Final.* (RIIE, 2006), donde se dice que los padres y las madres manifiestan opiniones favorables por temor a hablar mal de la escuela o del personal docente, sienten que la escuela les hace un favor y dar opiniones negativas los haría ver como personas malagradecidas, o no quieren correr el riesgo de que no acepten a sus hijos o hijas.

Al precisar los logros obtenidos, más de la mitad de las madres de CAM y USAER perciben que éstos son de tipo académico, como lo ilustra el Diagrama 86.



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

Esta percepción puede estar relacionada con el predominio de un enfoque academicista de la educación que las madres y los padres han introyectado y en el que están basadas sus expectativas.

Por otra parte, hay que contemplar que es probable que las y los escolares atendidos por USAER respondan más a características de rezago escolar, esto facilita logros académicos; en lo que respecta a CAM, se atienden estudiantes que no corresponden al servicio.

Los logros respecto a «conducta» son mejor percibidos por las madres de CAM, pues las referencias que hacen se enmarcaron dentro de las habilidades de la conducta adaptativa,<sup>20</sup> posiblemente porque es un componente muy importante en el desarrollo de la niñez con discapacidad intelectual principalmente. Un ejemplo de este tipo de respuesta es: «Los principales avances es hasta para venir a la escuela, antes no se levantaba y lo tenía que vestir, ahora le hablo una vez y le dejo su ropa y él solito se viste y se prepara para ir a la escuela. Ya le pone interés, me cuesta trabajo que se ponga a hacer la tarea pero en cuanto se sienta a hacer la tarea si la realiza» (06EEGPM210).

En tanto, la percepción más alta respecto a los logros en la «comunicación» corresponde a las madres de CAPEP; esto puede ser comprensible ya que estas instituciones mantienen la misma estructura de atención por áreas priorizando a escolares con problemas de lenguaje.<sup>21</sup>

Otra parte fundamental en la mejora de los servicios es la opinión que la niñez tiene. No obstante, como afirman Rodríguez, Blázquez y Cubo (2007) y Theoharis y Causton (2008), las investigaciones rara vez toman en cuenta la opinión de las y los estudiantes en la toma de decisiones para la mejora de las prácticas educativas, dejan de considerar que son pieza clave en la implementación de la equidad, cuando son quienes pueden dar cuenta de las barreras que les impiden aprender.

En este caso, la valoración que la niñez hace de sus logros coincide con la percepción de las madres encuestadas. En el Diagrama 87 podemos ver que un gran porcentaje considera que ha tenido mayores logros académicos, sobre todo los que reciben apoyo de USAER. En sus respuestas, hacen referencia a aprendizajes sobre contenidos del currículo: «para hacer cualquier problema, para que no me hagan burla, para que pueda pasar con buenas calificaciones en matemáticas» (07EEGNU227).

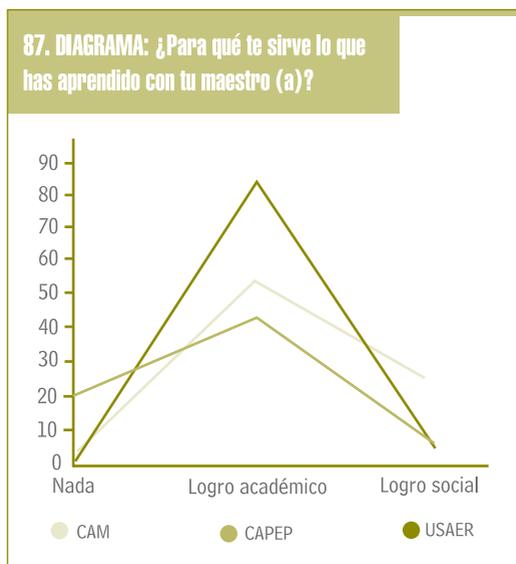
En tanto, escolares de CAM mencionan aprendizajes relativos a logros académicos y sociales como: «He aprendido a leer un poco, a escribir un poco, a sumar, a hacer amigos, a convivir» (05EEGNC115).

La forma en que la niñez de USAER aprecia sus logros académicos puede deberse a lo descrito por Rodríguez, Blázquez y Cubo (2007), respecto a que estudiantes con NEE tienden a formarse un pobre concepto de sí mismos y viven angustiados por el miedo a fracasar en su desempeño escolar por los procesos de

---

<sup>20</sup> Conducta adaptativa: Conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. AAMR, (2004). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*.

<sup>21</sup> IEEPO, Oaxaca, s/f.



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

comparación y competencia que se establecen en el aula y que señalan reiteradamente el fracaso de unos y el éxito de otros.

En el caso de estudiantes de CAM, la valoración de los logros sociales puede responder al hecho de que para ellos y ellas, tener una amistad o simplemente ser incluidos en alguna actividad les da un enorme beneficio y satisfacción: los niños y niñas “normales” no suelen tener disposición espontánea para jugar, hacer amistad o interactuar (Sabeh y Monjas, 2002).

Hay investigaciones actuales que han aplicado el constructo de «calidad de vida en la escuela» para referirse a la satisfacción que le produce a la niñez aprender en determinados entornos educativos, donde se valoran las dimensiones de relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar emocional, integración/presencia en la comunidad, más allá del logro académico. (Gómez, 2007).

## Conclusiones

- Un gran porcentaje de madres e infantes perciben positivamente los logros obtenidos, la mayoría coincide que se dan principalmente en el ámbito académico. Lo que es indicativo de un buen nivel de satisfacción, aunque no se atiende al desarrollo integral de la niñez. Es una tarea pendiente reflexionar sobre las expectativas de madres y docentes, centradas en el academicismo y su repercusión en la calidad de la respuesta educativa.

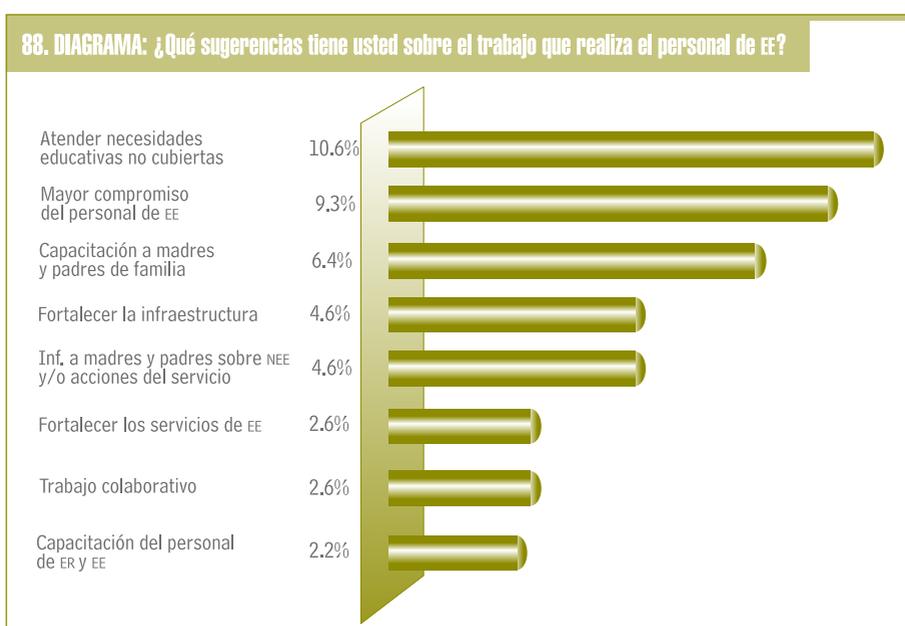
### 5.3.2.4. Sugerencias a los servicios

Los aportes de las madres son pieza clave en las mejoras de los servicios educativos, su involucramiento requiere de interés, disposición y ciertos niveles de conocimiento relativos al funcionamiento de la escuela, así como del proceso de aprendizaje de sus hijos o hijas. Por otra parte, está relacionado con la organización y estructura de la escuela; generalmente la dinámica de las escuelas está basada en una disciplina rígida que no da lugar a las interacciones entre el personal y responsables de familia (Roll-Pettersson, 2004).

De igual manera, la forma en que el personal docente percibe su capacidad para atender a escolares con NEE o para manejar la participación de las madres y los padres de familia influye en que decidan o no mantener relaciones de colaboración. Si no se perciben como auto-eficaces lo más probable es que eviten su involucramiento. Eccles y Harold, 1996, citados por Roll-Pettersson (2004).

Los padres y las madres también experimentan sentimientos de inseguridad y falta de capacidad para intervenir en los asuntos de la escuela (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997). Estos datos pueden ayudar a entender la baja participación de las madres en la encuesta cuando se les solicitaron sugerencias sobre el trabajo que realiza el personal de EE.

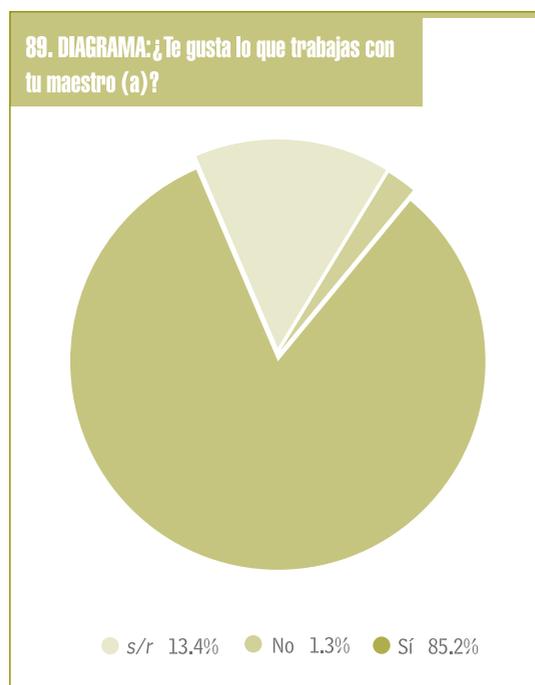
Como puede apreciarse en el Diagrama 88, se observa únicamente las sugerencias que se virtieron, apreciándose que un máximo del 10% de las encuestadas opina que deben atenderse necesidades que los servicios no cubren, pueden ser talleres de capacitación laboral, atención en otros grados o asignaturas. Por ejemplo: «Que pongan otro taller, a lo mejor de bordado, costura o manualidades» (03EEGPM152). Se observaron también otro tipo de sugerencias con muy baja representatividad.



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a madres de alumnado que asiste a los servicios de EE.

Esta escasa participación de las madres puede estar relacionada con la falta de información que tienen sobre las NEE de sus infantes y la manera en que los servicios de EE y la escuela responden a ellas (ver apartado 5.1.2.1.); o como se ha dicho anteriormente, no están acostumbradas a que se les tome en cuenta y/o se sienten incapaces de aportar algo nuevo o útil.

Respecto a las sugerencias de mejora que aporta la niñez, los resultados no son muy diferentes, un gran número de escolares opina que le gusta o está contento con lo que trabaja con su maestra, como se puede observar en el Diagrama 89.



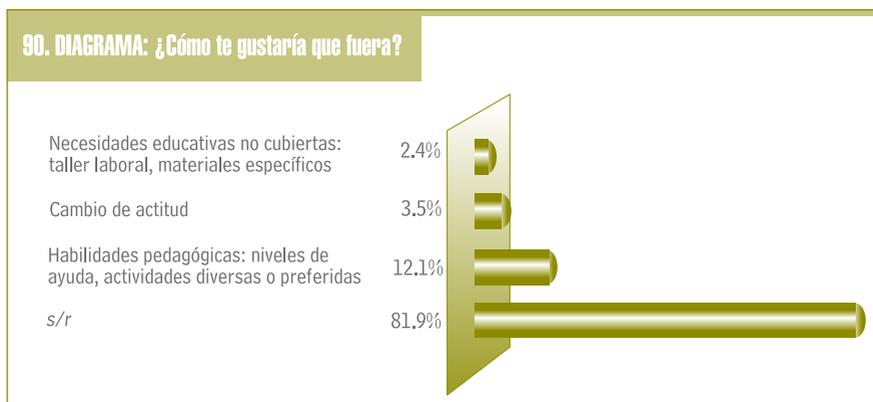
Fuente: datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

En el Diagrama 90 se muestra que casi el 20% de infantes vierten sugerencias, entre las que destacan las relacionadas con la mejora de «habilidades pedagógicas», por parte del personal de EE. Ejemplo de ello es «Que me enseñara muy bien a leer con cantitos y jugando» (07EGNU226).

Como puede apreciarse, las y los infantes, en muy poca proporción, se animaron a dar sugerencias; esto puede deberse a que habitualmente no son tomados en cuenta para hacerlo.

## Conclusiones

- De manera generalizada, las madres no aportan sugerencias para la mejora de los servicios, es necesario adoptar estrategias de empoderamiento de las madres y los padres de familia para que asuman un papel dinámico, crítico y propositivo en la respuesta educativa que se les ofrece a sus infantes.



Fuente: datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

- Un alto porcentaje de la niñez se percibe satisfecha con las actividades que realizan con su docente de EE, no expresan necesidades o críticas al respecto debido probablemente a su nula participación en la toma de decisiones relacionadas con su enseñanza: es necesario tomar en cuenta sus voces estableciendo un clima de confianza que les permita plantear con libertad sus puntos de vista de manera respetuosa, crítica y propositiva.

## 5.4. APOYOS TÉCNICOS Y/O MATERIALES PARA ESCOLARES CON NEE

### 5.4.1. PERSONAL DE EDUCACIÓN REGULAR

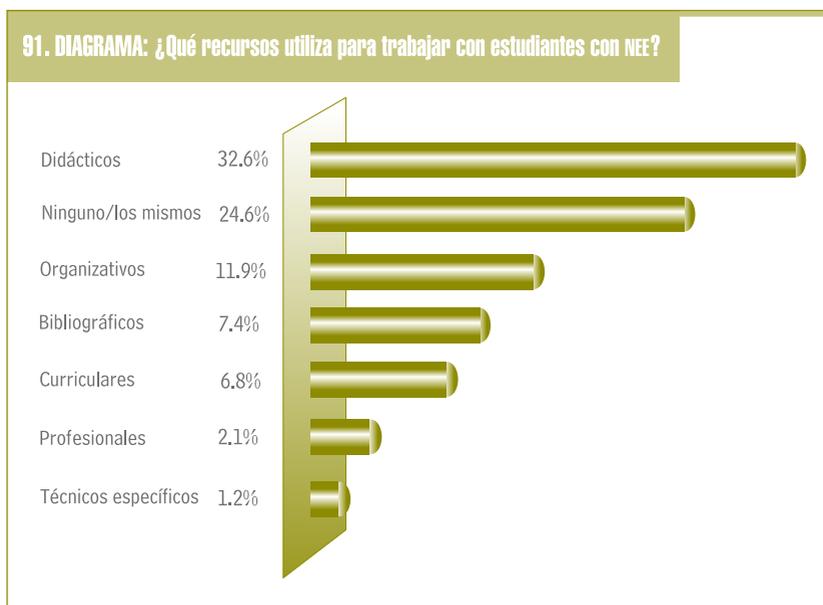
Para que estudiantes con NEE accedan a los propósitos de la educación básica es necesario que el personal docente de EE y ER implemente los apoyos personales específicos de acuerdo a la condición que presenten; éstos pueden ser técnicos, materiales, profesionales y curriculares; se pueden obtener con el financiamiento de instituciones públicas o privadas, para ello, madres y padres de familia y docentes deben realizar las gestiones necesarias.

En el Diagrama 91, se ilustran los recursos de los que hace uso el personal docente en el trabajo con escolares que presentan NEE, considerando que en sus respuestas indicaron más de un recurso, resalta que los materiales didácticos específicos y/o concretos son los más recurrentes. Una cuarta parte de la población encuestada reconoce que no utiliza un recurso diferente al resto del grupo y sólo un porcentaje mínimo refiere el uso de materiales técnicos específicos como regleta, libros en braille o macrotipo, etcétera.

Estos datos indican que el personal de ER encuestado desconoce en gran medida los recursos técnicos específicos que deben utilizar las y los escolares con NEE para asegurar su participación en el proceso educativo, debido probablemente a la falta de capacitación y actualización al respecto; esto guarda relación con los

resultados referentes a la participación del profesorado de ER en la EPP y la PCA; pues si no existe una participación activa en estos procesos en los que se determinan los apoyos que requerirán escolares con NEE, éstos no pueden implementarse en el aula.

Por otra parte, se advierte que las escuelas de ER (donde se presta el servicio de apoyo) no brindan a estudiantes los apoyos técnicos y materiales necesarios mencionados en el PNFEIEE (SEP, 2002a) como una condición básica para la IE.



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

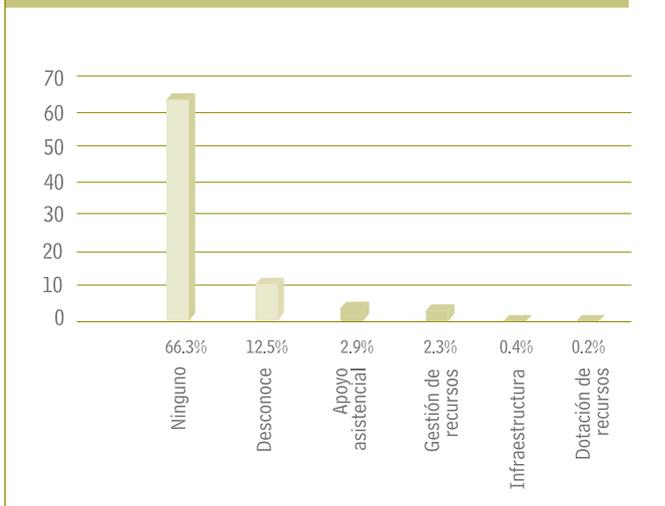
Para lograr que las escuelas dispongan de los recursos necesarios para la IE es indispensable el involucramiento de las autoridades; al respecto la Ley General de las Personas con Discapacidad (Congreso de la Unión, 2005:5),<sup>22</sup> en su artículo 10, manifiesta que: «la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y actitudes», en su fracción VII<sup>23</sup> se especifica la responsabilidad que tienen las autoridades competentes con las y los estudiantes con discapacidad; por ello, se consideró necesario conocer la percepción del personal de ER sobre la forma en que las autoridades asumen esta responsabilidad.

Como se observa en el Diagrama 92, la mayoría del personal de ER reporta que no recibe ningún tipo de apoyo por parte de la autoridad municipal, mientras que un porcentaje mínimo hace referencia a algún tipo de apoyo resaltando el asistencial que consiste en dotación de becas, ayudas técnicas (lentes, sillas de ruedas, auxiliares auditivos, etc.), descuento en transporte y apoyo médico.

<sup>22</sup> Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD).

<sup>23</sup> Fracción VII: «Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales que apoyen su rendimiento académico».

### 92. DIAGRAMA: ¿Qué tipos de apoyo brinda la autoridad municipal para la atención de la niñez con NEE?



Fuente: datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Se observa que las autoridades no proporcionan los apoyos y/o recursos específicos suficientes para lograr el desarrollo integral de la población con discapacidad como lo estipula la LGPD, aun cuando el gobierno federal a través del Ramo 33,<sup>24</sup> destina un Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (I), uno directo a los Municipios para la Infraestructura Social (III), el cual se puede utilizar en acciones como Infraestructura Básica Educativa.<sup>25</sup>

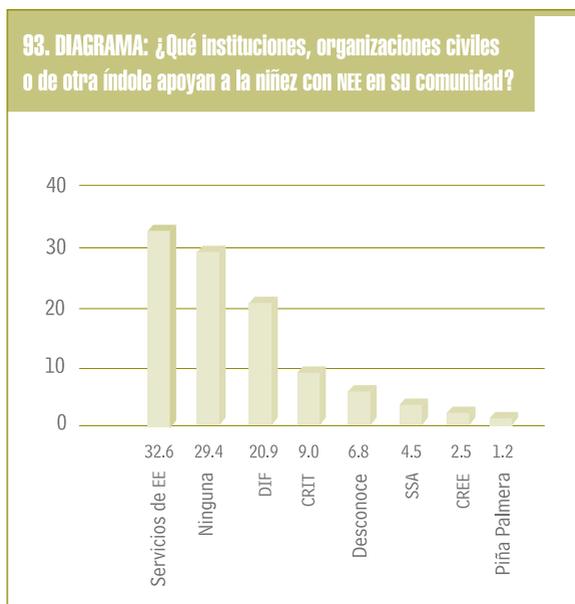
En este resultado puede influir la falta de información respecto a las obligaciones que tiene el Estado con las instituciones educativas, así como la falta de acciones de gestión por parte de personal directivo, docentes y madres y padres de familia para obtener los recursos necesarios.

Además de acciones de gestión, la escuela debe establecer vínculos con otras instituciones u organizaciones civiles que operan dentro de su comunidad, que puedan apoyar a satisfacer las necesidades que presentan sus escolares.

En el Diagrama 93 se presentan las principales instituciones con las que el personal de ER expresó tener vínculos; destaca que casi el 30% de la población encuestada refirió que no existe ninguna institución que apoye en la atención de estudiantes con NEE. Asimismo se observan las principales instituciones que obtuvieron porcentajes significativos en el apoyo a escolares con NEE. Resulta relevante que sólo una tercera parte de las personas encuestadas se consideren apoyadas, principalmente por los servicios de EE (CAM, CAPEP, USAER) y el DIF; a pesar de que son instituciones que operan en todas las comunidades donde se realizó la encuesta.

<sup>24</sup> Aportaciones federales (Ramo 33) destinadas al desarrollo social. Tiene ocho fondos: I. Educación Básica y Normal, II. Servicios de Salud, III. Infraestructura Social, IV. Fortalecimiento Municipal, V. Múltiples, VI. Educación Tecnológica, VII. Seguridad Pública y VIII. Fortalecimiento de la Entidades Federativas.

<sup>25</sup> Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la LXIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (s/f).



Fuente: Datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a docentes de educación regular que cuentan con apoyo de EE.

Las instituciones que se mencionaron con menor frecuencia son las siguientes: Centro Oaxaqueño de Rehabilitación de Audición y Lenguaje AC (CORAL), Unidades Básicas de Rehabilitación (UBR), Club Rotario, Nuevo Amanecer, Mejoramiento de la Calidad Educativa en Oaxaca (MeceOax), Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Ver bien para aprender mejor, Amigos de Puerto Escondido, Asociación Civil McDonald's, Asociación Civil San Felipe (niños autistas), Módulo de Atención al Adolescente (MOA), Asociación Civil Children's, Asociación de Scouts de México, Casas de la Cultura y Servicios Médicos Subrogados (Ver: Anexo RE-1).

## Conclusiones

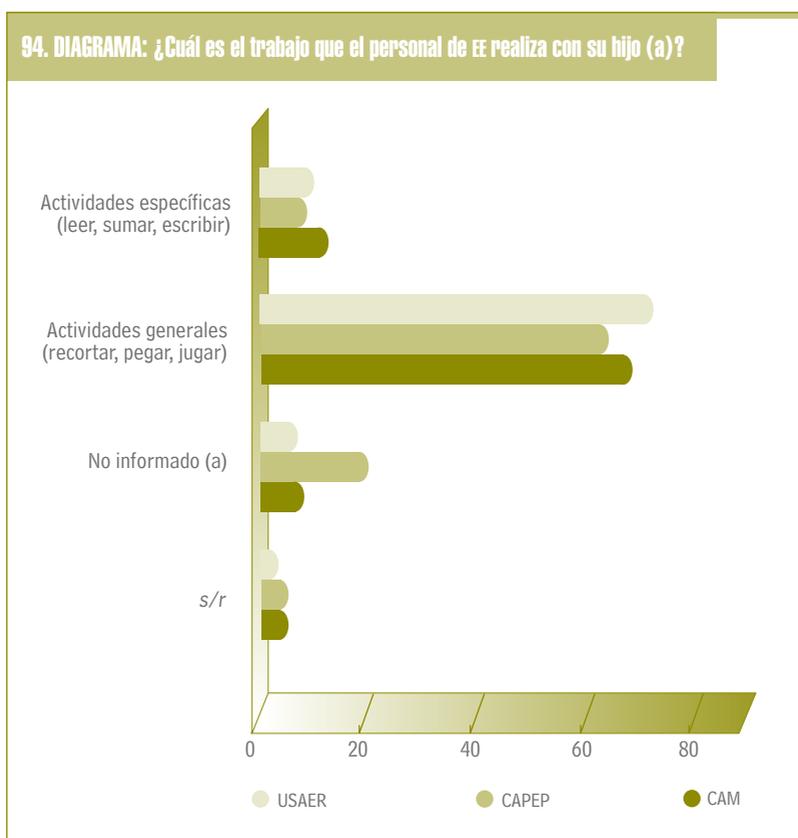
- El profesorado de ER emplea preferentemente material didáctico para la atención a escolares con NEE evidenciando la falta de provisión de recursos técnicos específicos, profesionales y curriculares, así como el desconocimiento sobre la implementación de los mismos, entonces, es importante capacitar al personal de ER en la implementación de los recursos que requieren el alumnado con NEE, así como la dotación de los mismos por parte de las autoridades correspondientes.
- La mayor parte de la población encuestada expresó que sus escuelas no reciben apoyo para la atención de escolares con NEE, por parte de la autoridad municipal; lo que hace necesario que las autoridades correspondientes asuman su responsabilidad firmando convenios para otorgar los recursos y apoyos que se requieren.

#### 5.4.2. MADRES, PADRES Y ESCOLARES QUE RECIBEN APOYO DE EE

En el apartado anterior, se abordó la importancia de los apoyos técnicos específicos y materiales que requiere la población escolar con NEE, desde la perspectiva del personal docente de EE, ahora es necesario conocer la información que tienen las madres y el estudiantado sobre el uso de los mismos en las actividades que se implementan dentro del aula de apoyo.

Para obtener estos datos se preguntó a las madres acerca del trabajo que realizan las y los especialistas con sus infantes para identificar el uso de apoyos técnicos específicos; en el Diagrama 94 se observa que la mayoría de ellas refieren que se realizan actividades generales dentro del aula sin precisar el tipo de apoyos técnicos,<sup>26</sup> al respecto una madre mencionó: «escritura, lectura, juegos, rompecabezas, apoyo en el lenguaje, trabalenguas, apoyo psicología» (02EEGPM045).

Muy pocas encuestadas refirieron actividades específicas relacionadas con un contenido o área que responde a las NEE de sus infantes sin mencionar recursos técnicos, por ejemplo: «ahorita en capacitación laboral le han enseñado a pintar,



Fuente: datos de las entrevistas EEGPM aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

<sup>26</sup> Por ejemplo: bastón, máquina Perkins, regleta, punzón, auxiliares auditivos, tablero de comunicación, etcétera.

bordar, hacer conservas, repostería» (02EEGPM290) o «trabajos para identificar, ejercicios con la lengua, unas hojas que nos dan para que practiquemos con él como debe pronunciarse bien y como no, ejercicios de relacionar unos objetos con otros, y otros ejercicios por el estilo» (11EEGPM392).

Con lo anterior se evidencia que sólo una minoría tiene información precisa de las actividades que realiza el personal de EE y probablemente estén un poco más informadas de las necesidades que presentan sus infantes de manera general, tal como se mencionó en el apartado referente a los motivos de la asistencia al aula de apoyo. Con esto se demuestra que no existen canales de comunicación efectivos entre la familia y la escuela, por lo tanto, no pueden identificar los apoyos técnicos específicos, recursos y estrategias que requieren sus hijos o hijas, o bien estos no están disponibles en las escuelas.

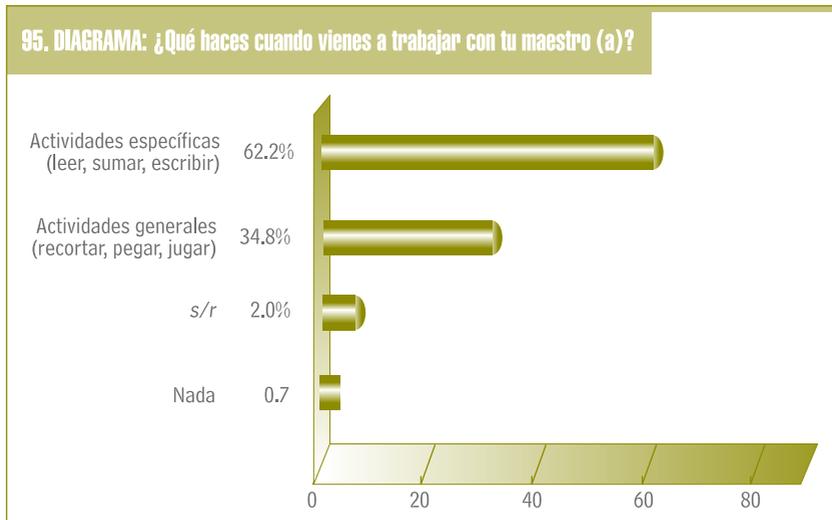
Ante esta situación, la institución debe buscar los medios necesarios que aseguren una comunicación efectiva con las y los responsables de familia, al respecto la Consulta internacional sobre educación para la primera infancia y las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1997a) recomienda:

... las familias necesitan información fidedigna e impartida en términos que ellos puedan comprender, a fin de que éstos puedan tomar decisiones adecuadas. Además, los padres deberían ser capacitados respecto de cómo plantear cuestiones pertinentes adecuadas y cómo negociar en sus discusiones con los diferentes profesionales. Tanto la información como la formación ayudan a transferir el equilibrio de poder de los profesionales a los padres. (19)

Se consideró indispensable conocer la opinión de los escolares acerca de las actividades que realiza con la maestra de apoyo, como se observa en el Diagrama 95 el 60% de la niñez mencionó que realiza actividades específicas en relación a la necesidad educativa que presenta, en contraste con la opinión vertida por las madres, que señalaron actividades generales.

El alumnado percibe beneficios al recibir el apoyo advirtiendo una relación directa entre la dificultad que presenta y las actividades que realiza como ejemplo de esta situación se muestran las respuestas de un alumno que recibe atención de EE. «¿Sabes por qué vienes a trabajar con tu maestra? Para que me dé más apoyo a las cosas que no les entiendo, en matemáticas, en la lectura. ¿Qué haces cuando vienes a trabajar con tu maestra? Hacemos operaciones, sumas o restas, leer cantidades qué valor tiene cada número, leemos cuentos, como pronunciar las palabras bien porque se me dificulta un poco» (10EEGNU195).

Considerando los resultados por tipo de servicio, destaca que sólo el 10% de alumnado que asiste a CAPEP manifestó realizar actividades específicas en contraste con el 60% de CAM y USAER (ver: Anexo ATM-1); esto puede explicarse porque el modelo de atención de este servicio es diverso, inclinándose mayormente a la orien-

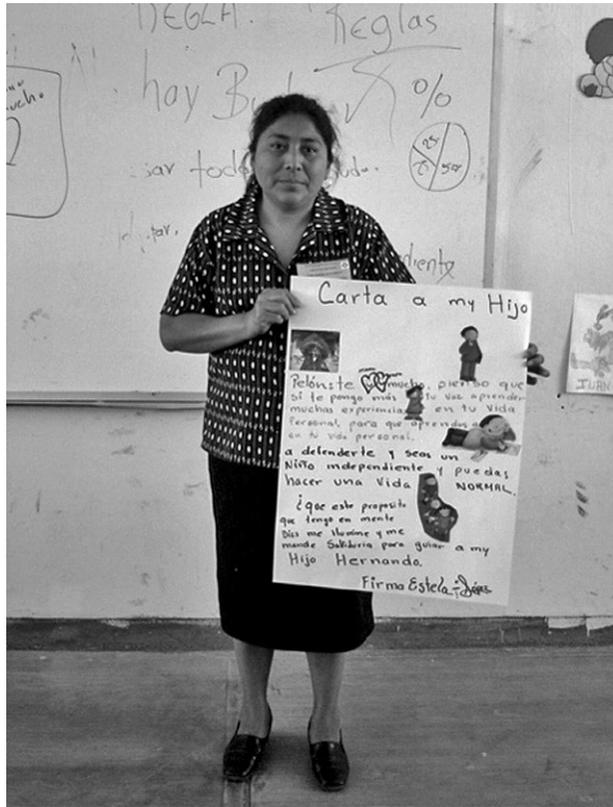


Fuente: datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicadas en mayo y junio de 2008 a alumnado que asiste a los servicios de EE.

tación a las educadoras y a la atención por áreas sin tener presente el currículo.

### Conclusiones

- La mayoría de las madres refieren que el personal de EE realiza actividades generales con sus infantes, mientras que la mayoría de estudiantes reportan actividades específicas, sin precisar, en ambos casos, el empleo de recursos técnicos específicos; entonces, es importante implementar mecanismos que permitan informar puntualmente a las madres y escolares sobre las NEE que presentan y los apoyos técnicos específicos que requieren para lograr los propósitos educativos.



Carta a mi hija (o). Teotitlán de Flores Magón. Oax. Archivo fotográfico del Centro de Atención Múltiple Núm. 21. 2006.

## C O N C L U S I O N E S G E N E R A L E S

- El personal encuestado desconoce la misión actual de EE y de sus servicios lo que hace necesario un proceso de difusión y análisis de las OGFSEE para definir las misiones correspondientes, considerando las condiciones de los servicios, las particularidades del estado y los principios de inclusión educativa.
- Los espacios físicos, mobiliario, materiales didácticos, de oficina, específicos y bibliográficos con que funcionan los servicios de EE no son suficientes ni adecuados para ofrecer una atención educativa efectiva, por ello es necesario que las autoridades correspondientes asuman compromisos para fortalecer la infraestructura, los recursos y materiales de los servicios de EE.
- No se atiende la demanda potencial de la niñez y la juventud con NEE, debido a la falta de servicios en la mayoría de municipios y localidades del estado; es prioritario el diseño de modalidades de apoyo y asesoría diversificadas que garanticen la atención a la demanda.
- Los servicios disponibles actualmente alcanzan una cobertura muy limitada e inadecuada; los criterios para su creación y ubicación son, en su mayoría, ajenos a las necesidades del alumnado y a las condiciones favorables para la IE; por tanto, para la apertura, ubicación y reubicación de servicios se hace imprescindible contar con estudio de factibilidad, proyecto de trabajo y convenio con las escuelas de ER y/o autoridades.
- La mayoría de los servicios carecen de orden y sistematización en su organización, procedimientos y criterios de operación. En general no se apegan a lo dispuesto en las OGFSEE, en cuanto a planeación del servicio, población escolar, determinación de las NEE, formación de grupos, proceso de atención y planeación docente; por ello, se requiere regular su funcionamiento, basándose en un análisis crítico de las OGFSEE, del contexto socio-educativo del estado y de la normativa internacional.
- Los servicios de EE funcionan sin la asesoría y acompañamiento necesarios por lo que resulta indispensable reactivar las funciones de los equipos técnicos, de supervisión, de jefatura y CEDES-22 de acuerdo al nuevo modelo para que se involucren formalmente en dicha tarea.
- La irregularidad con que se ofertan los servicios de EE pone en riesgo el derecho a la educación de la población escolar que presenta NEE que no es identificada. Se brinda una respuesta inadecuada a la que se atiende. Es de suma importancia que la educación básica se haga responsable de la atención a sus

- estudiantes con NEE para que existan mejores condiciones y el personal de EE lleve a cabo sus nuevas funciones.
- La atención a escolares con discapacidad severa o múltiple es muy limitada en los CAM debido a la falta de recursos, capacitación del personal, ausencia de un currículum acorde y una inadecuada normatividad estadística y de control escolar. Es urgente, entonces, enmendar estas carencias.
  - Las personas encuestadas no cuentan con conocimientos suficientes en los temas y contenidos considerados indispensables para la atención de escolares con NEE por lo que es imprescindible que todo el personal de EE tenga conocimientos teóricos y metodológicos de la Integración Educativa, así como del dominio de herramientas y procedimientos como evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada, manejo de técnicas y estrategias específicas para atender a la discapacidad, modelos de orientación y asesoría a madres, padres y docentes, entre otros.
  - El personal de EE centra sus intereses y necesidades apremiantes de actualización, en los temas y contenidos relativos a la atención de las NEE asociadas a discapacidad; es indispensable retomarlos al diseñar e implementar acciones de actualización para mejorar la respuesta educativa a la población con estas características.
  - El equipo médico, auxiliares educativas, trabajadoras sociales, terapeutas físicos y docentes de educación física reportan los más bajos niveles de conocimiento en los temas y contenidos considerados indispensables, pues no han sido beneficiados de opciones de actualización y capacitación para afrontar los retos que impuso la reorientación de los servicios de EE. Se requieren acciones específicas de formación continua para ellos.
  - El personal encuestado reporta un nivel de conocimiento insuficiente acerca de las 12 condiciones y discapacidades asociadas a NEE reportadas, y la mayoría sólo reconoce la mitad de éstas; por ello es necesario que el personal de EE alcance un conocimiento indispensable acerca de las mismas para favorecer la definición de la población que se atiende y la determinación de sus necesidades educativas.
  - Los consejos técnicos consultivos no se reconocen como espacios que impacten la formación académica del personal por lo que es oportuno crear lineamientos normativos que incluyan aspectos organizativos y metodológicos específicos para EE; además de preparar a quienes dirigen su funcionamiento para asumir el carácter técnico-pedagógico de los mismos.
  - El personal de supervisión y ATP reconocen la poca frecuencia con que realizan acciones de orientación, asesoría y acompañamiento a pesar de ser los principales responsables de estas acciones en las zonas escolares; lo que hace primordial fortalecer su formación en los temas y contenidos indispensables así como en modelos de asesoría académica basados en el intercambio profesional y apoyo académico diferenciado.

- Las estrategias de capacitación no han sido suficientes ni eficientes, pues no han alcanzado a todo el personal de EE ni han impactado en su quehacer educativo; esto hace necesario atender a las necesidades de formación mediante diversas estrategias planificadas y sistemáticas que permitan desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la respuesta educativa a estudiantes con NEE.
- Es fundamental considerar en las opciones de capacitación, la existencia de un consenso conceptual en temas y contenidos indispensables para la respuesta educativa a escolares con NEE y fomentar el trabajo colaborativo.
- El personal de EE no conoce el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, por tanto, se hace ineludible que la instrumentación del proceso para desarrollar un programa en el estado sea formal, sistemática y con la participación de todas las personas involucradas.
- Para favorecer la IE sólo se reportan acciones de información y sensibilización, que no garantizan por sí solas el cambio en la actitud social y la mejora en las prácticas docentes. Para lograr la participación de escolares con NEE en la escuela regular, es absolutamente necesario que todo programa de Integración Educativa incluya acciones de capacitación, seguimiento y acompañamiento, evaluación, gestión, vinculación institucional y orientación y asesoría.
- El nivel de ejecución reportado de los procedimientos básicos de la Integración Educativa es uniformemente carencial lo que demerita la calidad de la respuesta al alumnado con NEE. El fortalecimiento de la EE debe alcanzar el dominio de procedimientos relacionados con la evaluación psicopedagógica y su informe, propuesta curricular adaptada, capacitación a docentes de ER, y manejo de recursos específicos según la discapacidad, entre otros.
- La actitud de rechazo a escolares con NEE y la falta de información sobre las políticas públicas son los principales obstáculos en la relación de Educación Especial y Educación Regular desde la percepción del personal encuestado; se considera que para ir más allá del componente afectivo de la actitud y ofrecer un soporte eficaz a la Integración Educativa, es necesario el cambio coordinado desde las estructuras de capacitación, administración, financiamiento y planeación del sistema educativo estatal. Asimismo, se debe ofrecer herramientas a profesionales de EE para analizar, comprender e incidir en la compleja realidad escolar.
- El personal de EE se manifiesta pesimista sobre los avances de la Integración Educativa, debido a que en la respuesta educativa a los alumnos con NEE prevalece el trabajo individual, aislado y la responsabilidad atribuida solamente a EE; por tanto, ignorar la cultura de colaboración para resolver

los retos de la Integración Educativa sólo contribuye a mantener esta apreciación.

- La educación regular no se ha hecho responsable de la sensibilización e información a la comunidad educativa sobre la integración, tarea que ha sido delegada a la EE tanto a nivel general, como dentro de las escuelas; por ello, deben idearse estrategias encaminadas a lograr un compromiso de las autoridades de educación en el estado.
- Docentes de ER aceptan la integración de la niñez con NEE en sus escuelas pero delegan la responsabilidad de sus logros educativos en EE.
- Las acciones y materiales para la promoción de la IE son insuficientes y los procedimientos utilizados no responden a un plan estratégico del sistema educativo, más bien están sujetos a la buena voluntad de las personas. Para lograr un impacto en la conciencia social de la comunidad educativa se requieren acciones y materiales diseñados profesionalmente así como la participación de los medios de difusión en el estado.
- Las acciones de sensibilización son el referente básico para abrir el camino hacia la conciencia de la IE del alumnado con NEE, de aquí la importancia de plantear este tipo de actividades tanto en la comunidad escolar como en la sociedad civil.
- Docentes de ER no optan por cursos de actualización sobre la atención educativa a escolares con NEE y la oferta que hacen las instancias de formación continua es limitada; en consecuencia carecen de los conocimientos mínimos necesarios para ofrecer una respuesta educativa adecuada a estudiantes con NEE. La capacitación de ambos tipos de profesionales es condición básica y urgente para la Integración Educativa en Oaxaca.
- La oferta de formación, su diseño, la oportunidad de elección y las causas (por las cuales los maestros no acceden a ellas) están relacionadas con la indefinición de la responsabilidad de las instancias de formación continua y diversos fenómenos socioeducativos.
- La respuesta educativa a escolares con NEE en las aulas de ER es insuficiente, asistemática y carece de un trabajo coordinado entre las personas involucradas en el proceso educativo por lo que se requiere precisar las etapas del proceso de atención, el papel que deben desempeñar cada una de las personas implicadas en las mismas; promover la capacitación y actualización del personal de EE y ER; ampliar los niveles de participación de madres y padres de familia e impulsar un trabajo colaborativo dentro de la comunidad escolar para asegurar el desarrollo educativo y social de estudiantes con NEE.
- La respuesta educativa a alumnado con NEE se brinda sin la utilización de recursos técnicos específicos, profesionales y/o curriculares por lo que se hace necesario garantizar la provisión de los apoyos por las instancias

gubernamentales correspondientes y capacitar a docentes de ER y EE en la implementación de los mismos.

- La autoridad municipal no proporciona apoyos que contribuyan al proceso de IE de escolares con NEE por lo que se requiere implementar mecanismos para que asuman compromisos y responsabilidades en la provisión de apoyos para la IE de estudiantes con NEE; asimismo, es necesario promover y fortalecer la gestión y vinculación interinstitucional.
- Existe una diversidad de instituciones y organizaciones públicas, privadas y civiles que apoyan a las escuelas de ER que integran estudiantes con NEE por lo que es necesario conservar, fortalecer y gestionar nuevos vínculos para extender sus beneficios a otras escuelas.
- Madres y padres de familia y escolares manejan información restringida a la manifestación evidente de las dificultades en el aprendizaje y desarrollo. Es necesario que profesionales de EE reconozcan el derecho de las personas beneficiarias a estar informadas adecuada y oportunamente para que puedan participar y tomar decisiones que aseguren la integración efectiva del estudiantado con NEE.
- Madres, padres y escolares no refieren el empleo de recursos técnicos específicos en las actividades que realizan con el personal de EE; por esta razón, es imprescindible resaltar su importancia como elemento indispensable para el aprendizaje y desarrollo.
- En general madres, padres de familia y escolares no perciben actos de incompreensión, estigmatización y segregación en el ambiente escolar, sin embargo, no se debe dejar de considerar que la identificación plena de éstos no es fácil debido a la complejidad de un fenómeno asociado a factores culturales y del uso de poder en las escuelas, por tanto, resulta fundamental implementar acciones permanentes de sensibilización dirigidas a toda la comunidad escolar para la identificación de actos de exclusión.
- La participación de madres, padres y escolares con NEE, en la respuesta educativa, es muy limitada y también son sus apreciaciones de la forma en que se ofertan los servicios de EE, a pesar de ser positivas, no aportan críticas o sugerencias que promuevan el fortalecimiento de la IE.
- La falta de precisión en la determinación de las NEE y sus apoyos específicos, (además de que el involucramiento de responsables de familia no forma parte de un plan estratégico de vinculación familia-escuela y familia-familia) son las causas más evidentes de la escasa participación de los padres y las madres, por ello, es necesario establecer vínculos de colaboración y escuchar a la niñez, a través de estrategias estructuradas y sistematizadas que sean producto de una capacitación a profesionales de EE sobre modelos de apoyo a familias.



## A N E X O S\*

## Anexo M-1. Instructivo para la aplicación de instrumentos

**INSTRUCCIONES PARA EL ENCUESTADO**

- Lea con detenimiento el instrumento.
- Puede borrar o corregir sus respuestas.
- Trate de escribir con claridad.
- Registre todos los datos de identificación que se le piden.
- Conteste con honestidad y únicamente lo que sepa.
- Si tiene alguna duda pregunte con confianza al aplicador.
- Utilice el reverso de la hoja si el espacio para alguna respuesta le es insuficiente o desea agregar un comentario.
- El cuestionario debe ser contestado en el tiempo y lugar indicado, y entregado al término.



ALDAMA No. 103  
BARRIO DE JALATLACO  
OAXACA DE JUÁREZ

CICLO ESCOLAR 2007-2008

**DIAGNOSTICO DE LAS ACCIONES DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACION ESPECIAL Y LA INTEGRACION EDUCATIVA**



Instrucciones para la aplicación de cuestionarios

**PROPÓSITO DE LA ENCUESTA**

Contribuir al diagnóstico o análisis de la situación actual respecto al estado que guarda la atención educativa de las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación inicial y básica y en los servicios de educación especial.

Esta información nos permitirá detectar y analizar las debilidades y fortalezas de la atención educativa que se brinda a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, para priorizar las problemáticas a resolver en materia de educación especial e integración educativa.

**CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO**

Es individual, anónimo y todos sus datos son confidenciales. No contiene preguntas capciosas. Algunas respuestas son de tipo descriptivo por lo que se requiere que registre la mayor información que tenga. Algunas respuestas expresaran opiniones personales. No es un cuestionario para evaluar conocimientos o habilidades profesionales, es un instrumento de investigación. No existe un tiempo límite para contestar.

**INSTRUCCIONES PARA EL APLICADOR**

- Tener la información suficiente respecto al objetivo de la aplicación de los cuestionarios.

Revise que los instrumentos estén completos, ordenados y sean los indicados para la población a encuestar. Explique claramente las instrucciones.

Organice un tiempo y espacio adecuado.

Tenga a la mano lápices, lapiceros, borradores, hojas blancas en previsión.

Asegúrese de que los encuestados respondan de manera individual.

Manténgase atento para resolver las dudas que surjan.

Cualquier situación relacionada con la aplicación de los instrumentos, favor de reportarla por escrito.

Los instrumentos deben ser contestados en el lugar y tiempo asignado.

\* N. de ed. Las abreviaturas que se emplean en los títulos de los anexos son referencias elaboradas por las autoras: M. Metodología. MCI. Misión, Cobertura e Infraestructura. OF. Organización y Funcionamiento de los Servicios. AP. Actualización del Personal de Educación Especial. FIE. Fortalecimiento del proceso de Integración Educativa. SICE. Sensibilización e Información a la Comunidad Escolar. APER. Actualización del Personal de Educación Regular. RE. Respuesta Educativa. ATM. Apoyos Técnicos y/o Materiales para el alumnado con NEE.

## Anexo M-2. Determinación de la muestra

Ejemplificamos los pasos para obtener una muestra probabilística, con la determinación de la muestra de escuelas primarias atendidas por los servicios de EE:

1. Determinar la muestra sin ajustar, se calcula dividiendo dos valores que son: la significatividad del tipo de variable que se medirá y el margen de error con el que desea proyectar el resultado. Se conoce como  $n'$ , su fórmula es la siguiente:

$$n' = \frac{s^2}{v^2}$$

$s^2$  = varianza de la muestra, es la probabilidad de ocurrencia (**p**) de la variable, y depende de la significatividad de la misma en la ocurrencia del fenómeno a estudiar. Así tenemos que:  $s^2 = p(1-p)$ , en este caso se estimó a un 90% por lo que  $p = 0.09$ .

$v^2$  = varianza de la población, es el margen de error estándar (**se**) con el que se trabajará, generalmente, este valor oscila entre 0.010 y 0.015, de él depende el grado de confiabilidad. Así tenemos que  $v^2 = (se)^2$ , en este caso se consideró el 0.015 por lo tanto  $v^2 = (0.015)^2 = 0.000225$

Retomando la fórmula y los valores especificados, nuestra muestra sin ajustar quedó de la siguiente manera

$$n' = \frac{s^2}{v^2} = \frac{0,09}{0,000225} = 400$$

$$n' = 400$$

Continúa Anexo M-2.

2. Calcular la muestra ajustada, se simboliza con la letra **n** y la fórmula para obtenerla es la siguiente:

$$n = \frac{n'}{1 + \frac{n'}{N}}$$

**n'** = muestra sin ajustar = 400

**N** = tamaño de la población = 193 (escuelas atendidas)

Sustituyendo:

$$n = \frac{400}{1 + 400/193} = \frac{400}{1 + 2.07} = \frac{400}{3.07} = 130.29 \quad \mathbf{n = 130} \text{ (escuelas a encuestar)}$$

3. Calcular la muestra estratificada, ya que nuestra población se encuentra esparcida en las diferentes Zonas Escolares del Estado. Primero se determina el factor multiplicador (**f**), determinado con la siguiente fórmula:  $f = n/N$ ; sustituyendo  $f = 130/193 = 0.67$ ; por lo que  $f = 0.67$ .

Una vez obtenido el factor, se procede a multiplicarlo por la cantidad de escuelas atendidas de cada zona escolar. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Zona Escolar	Escuelas atendidas	Factor multiplicador	Muestra Estratificada
01 Valles Centrales	44	0.67	29.48 / 29
02 Valles Centrales	19	0.67	12.73 / 13
03 Istmo (Salina Cruz)	25	0.67	16.75 / 17
05 Costa	23	0.67	15.41 / 15
06 Mixteca	17	0.67	12.06 / 12
07 Valles Centrales	22	0.67	14.74 / 15
09 Istmo (Juchitán)	29	0.67	19.43 / 19
10 Cañada	14	0.67	9.38 / 9

## Anexo M-3. Fragmento del cuadro de salida del cuestionario EEGNU

PREGUNTA	INDICADOR	POSIBLES RESPUESTAS	
1. ¿Sabes por qué vienes a trabajar con tu maestra(o)?	Percepción sobre su necesidad de apoyo.	1) No sabe, lo mando la mamá, papá o maestro. 2) Beneficio general en su aprendizaje o asistencia a la escuela. ( va aprender, lo aceptaron en esa escuela) 3) Refiere a su condición o discapacidad (lento aprendizaje, distraído, tiene problemas, reprobación, percepción general.) 4) Refiere a sus necesidades educativas. ( aprendizaje de un área específica) 0) Respuesta incoherente, ausencia de respuesta.	
2. ¿Qué haces cuando vienes a trabajar con tu maestra(o)?	Información del apoyo que recibe.	1) Nada, no se 2) Actividades generales ( jugar, recortar, pegar, , vengo a aprender o a trabajar, ) 3) Actividades específicas de un contenido o de un área en preescolar hace referencia a actividades de lenguaje, en CAM laboral refiere actividades del taller. ( escribir, leer, sumar, multiplicar, bordar)	
3. ¿Qué te dicen tus compañeros cuando vas a trabajar con tu maestra(o)? b) ¿y tú maestra (de grupo)?	Percepción de la opinión de los otros.	1) Nada 2) Estigmatización o falta de comprensión (burlas) 3) Imagen positiva del servicio de EE 0) Cuando se preste a inferencias o digan NO.	b) 1) Nada 2) Los remiten al aula de apoyo 3) Dan recomendaciones o explicaciones al niño, expresa opiniones acerca de la asistencia al aula de apoyo. 4) Bajas expectativas del servicio. 5) Estigmatización
4.- ¿Te gusta lo que trabajas con tu maestra(o)? b) ¿Qué no te gusta? c) ¿Cómo te gustaría que fuera?	Valoración del apoyo recibido.	1) NO 2) SI 0) Regular, poco, ausencia de respuesta.	b) ¿Qué no te gusta? 1) Todo le gusta 2) situaciones relativas a las asignaturas o actividades que se le dificulta o prefiere. 3) actividades concretas o repetitivas 4) actitud de la maestra 5) condiciones del aula (ruido, mobiliario, iluminación) 0) Nada o ausencia de respuesta. Respuesta incoherente.
			c) ¿Cómo te gustaría que fuera? 1) Necesidades educativas no cubiertas (taller laboral, material específico) 2) Cambios actitud 3) Habilidades pedagógicas (actividades diversas, niveles de ayuda, peticiones sobre actividades que prefieren ) 0) Ausencia de respuesta o incoherente.

DIMENSIÓN

## Anexo MCI-1. Misión del CAM por tipo de servicio

Tipo de servicio	Niveles de conocimiento								Total	
	0		1		2		3			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>CAM</b>	43	16.6	176	67.9	34	13.1	<b>6</b>	<b>2.3</b>	259	100.0
CAPEP	29	49.1	28	47.4	2	3.3	0	0.0	59	100.0
G. P. P.	7	50.0	7	50.0	0	0.0	0	0.0	14	100.0
UOP	2	66.6	1	33.3	0	0.0	0	0.0	3	100.0
USAER	47	12.7	300	81.3	21	5.6	1	0.2	369	100.0
SUP- ATP	1	4.7	9	42.2	10	47.6	1	4.7	21	100.0
<b>TOTAL</b>	129	17.8	521	71.9	67	9.2	8	1.1	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPEA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

### Anexo MCI-2. Misión de los servicios de apoyo

Tipo de servicio	Niveles de conocimiento								Total general	
	0		1		2		3			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CAM	62	23.9	122	47.1	73	28.1	2	0.7	259	100.0
<b>CAPEP</b>	10	16.9	29	49.1	18	30.5	<b>2</b>	<b>3.3</b>	59	100.0
G. P. P.	8	57.1	4	28.5	2	14.2	0	0.0	14	100.0
UOP	1	33.3	1	33.3	1	33.3	0	0.0	3	100.0
<b>USAER</b>	35	9.4	185	50.1	141	38.2	<b>8</b>	<b>2.1</b>	369	100.0
SUP- ATP	0	0	8	38.0	11	52.3	2	9.5	21	100.0
<b>TOTAL GENERAL</b>	116	16.0	349	48.1	246	33.9	14	1.9	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

### Anexo MCI-3. Porcentaje del nivel de conocimiento de la misión de EE y sus servicios

MISIÓN ENCUESTADA	Nivel de conocimiento				
	0	1	2	3	%
MISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL	25.1	66.5	7.9	0.6	100.0
MISIÓN DEL CAM	17.8	71.9	9.2	1.1	100.0
MISIÓN DE USAER/ CAPEP	16.0	48.1	33.9	1.9	100.0
MISIÓN DE LA UOP	33.5	45.8	20.3	0.4	100.0
<b>PROMEDIO DE LOS PORCENTAJES</b>	<b>23.1</b>	<b>58.1</b>	<b>17.8</b>	<b>1.0</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

### Anexo MCI-4. Estructura para la elaboración de estudio de factibilidad de Servicios de Educación Especial

Instrucciones para la elaboración de estudio de factibilidad de servicio a crear en el nivel de Educación Especial:

1. Ponga el nombre del estado, municipio y localidad donde se piensa crear el nuevo servicio.
2. Señale con un X el tipo de servicio que piensa crear.
3. Especifique quien o quienes solicitan la creación de este servicio.
4. Anote la fecha de solicitud.

Estado: \_\_\_\_\_ Distrito: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

Nivel educativo: Educación Especial

Modalidades de servicio de Educación Especial

- Centro de Atención Múltiple (C.A.M.) CCT. 20DML \_\_\_\_\_.
- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. (USAER) CCT. 20FUA\_\_.
- Unidad de Orientación al Público (UOP) CCT. 20FDC. \_\_\_\_\_

Quien lo solicita: \_\_\_\_\_

(Nombre y firma de quien solicita)

Fecha de solicitud: \_\_\_\_\_

Continúa Anexo MCI-4.

**FICHA DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL**

Región: \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ Fecha de solicitud \_\_\_\_\_  
 Distrito: \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ Fecha de investigación \_\_\_\_\_  
 Municipio: \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ Fecha de contestación \_\_\_\_\_  
 Localidad: \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ Procede Si ( ) No ( )  
 Nombre del investigador: \_\_\_\_\_ Sello de la localidad.

**INFORMANTES**

Autoridad Municipal: \_\_\_\_\_  
 (Nombre y firma)  
 Autoridad Educativa: \_\_\_\_\_  
 (Nombre y firma)  
 Docente: \_\_\_\_\_  
 (Nombre y firma)  
 Habitantes: \_\_\_\_\_

**PROPUESTA**

- A) Nivel y tipo de servicio a crear: \_\_\_\_\_  
 B) Matricula esperada en el servicio de nueva creación : \_\_\_\_\_

Continúa Anexo MCI-4.

#### DETERMINACIÓN DEL ÁREA DE INFLUENCIA

##### 1. Croquis del área de influencia.

Instrucciones: dibujar la ubicación de los municipios y localidades que integren el área de influencia con sus respectivos nombres, vías de comunicación, distancias y tiempos con referencia a la localidad solicitante, incluyendo el servicio existente más cercano.



Distrito: \_\_\_\_\_ Municipio: \_\_\_\_\_

Localidad solicitante: \_\_\_\_\_

Área de influencia: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Con distancia de: \_\_\_\_\_

Servicio más cercano:

---

##### C) Localidades afluentes:

Instrucciones: Inicie con la localidad seleccionada y subrayela, continúe con el resto de las localidades que conforman el área, dando distancias, tiempo y transporte respecto a la seleccionada.

Continúa Anexo MCI-4.

Municipio	Localidad	Distancia en km	Tiempo de traslado	Tipo de transporte	Observaciones

D) Información socio-económica sobre la localidad seleccionada y del área de influencia.

**De la Localidad**

No. de habitantes

Servicios

Agua

Luz

Drenaje

Postal

Telefónico

Telegráfico

Señal de T.V.

**Del área de influencia**

Principales actividades económicas.

Enumere en orden de importancia.

Agricultura

Ganadería

Pesca

Artesanía

Fruticultura

Avicultura

Comercio

Forestal

Minería

Turismo

Otros ( especifique)

Continúa Anexo MCI-4.

Canales que se ven: \_\_\_\_\_.

Cuenta con terreno: (solo en el caso de que se pretenda crear un C.A.M.)

Para la escuela: \_\_\_\_\_

Como lo obtuvo: \_\_\_\_\_

Tipo de propiedad: \_\_\_\_\_

Superficie: \_\_\_\_\_

E) Análisis de la oferta y demanda de Educación Especial.

Instrucciones: Inicie con la localidad seleccionada y después localidades afluentes.

1) Para Centros de Atención Múltiple, número de niños de 45 días de nacido a 19 o más años con las siguientes:

DISCAPACIDADES:

Ceguera: \_\_\_\_\_ Débil visual: \_\_\_\_\_ Sordera: \_\_\_\_\_

Disc. Auditiva: \_\_\_\_\_ Disc. Motriz: \_\_\_\_\_

Disc. Intelectual: \_\_\_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

2) Para Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, número de niños en edad escolar de niveles de educación Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, etc. integrados en la educación regular con discapacidad o con necesidades educativas especiales (problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, etc.)

Continúa Anexo MCI-4.

Educación Inicial: \_\_\_\_\_ Educación Preescolar: \_\_\_\_\_

Educación Primaria: \_\_\_\_\_ Educación secundaria: \_\_\_\_\_

F) Relación de alumnos con Necesidades  
Educativas Especiales que asisten a la educación regular.

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_ Nivel educativo \_\_\_\_\_

Nombre del director: \_\_\_\_\_ Zona escolar: \_\_\_\_\_

Nombre del supervisor de la zona escolar: \_\_\_\_\_

Clave de la escuela: \_\_\_\_\_

N- P	NOMBRE ALUMNO	DEL	EDAD	GRADO GRUPO	Y	SITUACIÓN ALUMNO	DEL

Firma del director

Fecha y lugar.

Vo. Bo. Del supervisor escolar

**Anexo OF-1.** ¿A qué alumnos atiende actualmente su servicio?

Servicio	Tipo de respuesta									
	S/R		No		Ambos tipos		Corresponden		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CAM	20	8.0	4	1.5	203	78.2	32	12.3	259	100.0
CAPEP	10	16.9			24	40.7	25	42.4	59	100.0
GPP	1	7.1	1	7.1	7	50.0	5	35.8	14	100.0
USAER	6	2.0	22	6.0	248	67.0	93	25.0	369	100.0
<b>Total General</b>	<b>37</b>	<b>5.3</b>	<b>27</b>	<b>3.9</b>	<b>482</b>	<b>68.7</b>	<b>155</b>	<b>22.1</b>	<b>701</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**Anexo OF-2.** ¿Cuáles son los criterios en los que se basa para determinar que un alumno presenta NEE?

Servicio	Tipo de respuesta									
	S/R		Sin		Observaciones		EPP		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
CAM	37	14.0	70	27.0	59	23.0	93	36.0	259	100.0
CAPEP	12	20.0	11	19.0	29	49.0	7	12.0	59	100.0
SUP/ATP	2	9.5			9	42.8	10	47.6	21	100.0
GPP	1	7.1	2	14.3	9	64.3	2	14.3	14	100.0
UOP	1	33.3	1	33.3			1	33.3	3	100.0
USAER	11	3.0	119	32.0	147	40.0	92	25.0	369	100.0
<b>Total general</b>	<b>62</b>	<b>8.8</b>	<b>203</b>	<b>28.8</b>	<b>253</b>	<b>34.9</b>	<b>205</b>	<b>28.3</b>	<b>725</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA y EECPSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

### Anexo AP-1. Niveles de conocimiento de temas y contenidos indispensables

Temas	Niveles de conocimiento					
	Sin	Nulo	Mínimo	Regular	Suficiente	Total
	%	%	%	%	%	%
Proceso de aprendizaje del niño.	7.0	0.6	4.8	56.3	31.3	100.0
Estrategias específicas para atender a niños con NEE asociadas a discapacidad.	6.5	1.5	23.0	54.3	14.6	100.0
Integración educativa.	8.3	2.2	17.0	53.0	19.6	100.0
Proceso de evaluación psicopedagógica.	6.8	1.8	13.7	52.6	25.2	100.0
Curriculum del nivel atendido.	10.8	2.1	14.8	50.5	21.9	100.0
Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de EE.	6.5	7.2	26.3	50.2	9.8	100.0
Metodología actual de la enseñanza de la L.E y la matemática del nivel que atiendo.	11.3	3.0	15.6	49.0	21.1	100.0
Modelos de orientación y asesoría a maestros y padres.	7.2	4.6	25.1	47.3	15.9	100.0
Adecuaciones curriculares y su documento: DIAC, PCA.	10.6	4.6	29.0	46.8	9.1	100.0
Técnicas específicas de comunicación, movilización y adecuaciones físicas según cada discapacidad.	7.0	5.7	34.6	41.9	10.8	100.0
<b>Promedio</b>	<b>8.2</b>	<b>3.3</b>	<b>20.3</b>	<b>50.2</b>	<b>17.9</b>	

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

### Anexo AP-2. Frecuencia de menciones de discapacidades y condiciones asociadas a NEE

Discapacidad o condición	No referida	Referida	Total
<b>DI</b>	105	<b>620</b>	725
<b>DA</b>	115	<b>610</b>	725
<b>DV</b>	164	<b>561</b>	725
<b>DMO</b>	142	<b>583</b>	725
<b>AU</b>	419	306	725
<b>PCM</b>	468	257	725
<b>PA</b>	474	251	725
<b>PCD</b>	530	195	725
<b>TDAH</b>	555	170	725
<b>AS</b>	626	99	725
<b>DMU</b>	638	87	725
<b>SC</b>	675	50	725

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

### Anexo AP-3. Número de discapacidades o condiciones asociadas a NEE reconocidas

Función	Frecuencia y porcentaje de respuestas								Total	
	Ausencia de respuesta		De 1 a 3		De 4 a 6		De 7 en adelante			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Supervisor	1	14.3			4	57.1	2	28.6	7	100.0
ATP					8	57.1	6	42.9	14	100.0
Dir/Gpo					9	47.4	<b>10</b>	<b>52.6</b>	19	100.0
Director	1	2.4	3	7.3	18	43.9	19	46.3	41	100.0
Maestro	33	7.6	22	5.1	212	48.7	168	38.6	435	100.0
Medico	1	8.3	2	16.7	7	58.3	2	16.7	12	100.0
Mtro. Com.	1	1.4	1	1.4	37	53.6	30	43.5	69	100.0
Mtro. E. Fis	1	50.0			1	50.0			2	100.0
No Especificado			1	25.0	1	25.0	2	50.0	4	100.0
Psicólogo	4	5.6	3	4.2	39	54.9	25	35.2	71	100.0
Aux. Educ	5	35.7			5	35.7	4	28.6	14	100.0
T. Fis.					2	100.0			2	100.0
T. Social	10	28.6	3	8.6	17	48.6	5	14.3	35	100.0
Total general	57	7.9	35	4.8	360	49.7	273	37.6	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPDA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

### Anexo AP-4. Necesidades apremiantes de actualización

Temáticas	Porcentajes de respuestas		
	No mencionada %	Mencionada %	Total %
Conocimiento de las discapacidades.	57.8	42.2	100.0
Conocimiento de las condiciones no asociadas a discapacidad.	75.2	24.8	100.0
Metodológicas.	78.8	21.2	100.0
Planeación.	87.2	12.8	100.0
Técnicas.	91.6	8.4	100.0
Evaluación.	92.0	8.0	100.0
Interacción grupal.	99.9	0.1	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPDA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**Anexo AP-5.** ¿Qué impacto han tenido en su formación los Consejos técnicos consultivos en el (los) que participa?

Función	Niveles de impacto										Total	
	Sin respuesta		Nada		Poco		Significativo		Muy			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Supervisor			1	14.3	3	42.9	3	42.9				
ATP	2	14.3	5	35.7	2	14.3	3	21.4	2	14.3		
Dir/Gpo	5	26.3	5	26.3	2	10.5	7	36.8			19	100.0
Director	3	7.3	10	24.4	9	22.0	15	36.6	4	9.8	41	100.0
Maestro	125	28.7	72	16.6	95	21.8	122	28.0	21	4.8	435	100.0
Medico	5	41.7	1	8.3	4	33.3	2	16.7			12	100.0
Mtro. Com.	18	26.1	10	14.5	9	13.0	28	40.6	4	5.8	69	100.0
Mtro. E. Fis.	2	100.0									2	100.0
No Especific.			1	25.0	2	50.0	1	25.0			4	100.0
Aux. Educ.	9	64.3	3	21.4	1	7.1	1	7.1			14	100.0
Psicólogo	16	22.5	7	9.9	23	32.4	21	29.6	4	5.6	71	100.0
T. Físico.	2	100.0									2	100.0
T. Social	16	45.7	1	2.9	5	14.3	13	37.1			35	100.0
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>28.0</b>	<b>116</b>	<b>16.0</b>	<b>155</b>	<b>21.4</b>	<b>216</b>	<b>29.8</b>	<b>35</b>	<b>4.8</b>	<b>725</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECPSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**Anexo AP-6.** Respecto al proceso de evaluación psicopedagógica, he alcanzado un nivel:

Función	Niveles de conocimiento										Total	
	S/R		Nulo		Mínimo		Regular		Suficient			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aux. Educ.	6	42.9	1	7.1	2	14.3	3	21.4	2	14.3	14	100.0
Dir/gpo					3	15.8	13	68.4	3	15.8	19	100.0
Director	1	2.4	2	4.9	5	12.2	19	46.3	14	34.1	41	100.0
Maestro	25	5.7	5	1.1	58	13.3	248	57.0	99	22.8	435	100.0
Medico	3	25.0			2	16.7	5	41.7	2	16.7	12	100.0
Mtro. Com.	1	1.4	2	2.9	7	10.1	35	50.7	24	34.8	69	100.0
Mtro.fis					1	50.0	1	50.0			2	100.0
No especif.	1	25.0			2	50.0	1	25.0			4	100.0
Psicólogo			2	2.8	6	8.5	31	43.7	32	45.1	71	100.0
T. F.							1	50.0	1	50.0	2	100.0
T. S.	11	31.4	1	2.9	7	20.0	15	42.9	1	2.9	35	100.0
Supervisor	1	14.3			1	14.3	5	71.4			7	100.0
ATP					5	35.7	4	28.6	5	35.7	14	100.0
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>6.8</b>	<b>13</b>	<b>1.8</b>	<b>99</b>	<b>13.7</b>	<b>381</b>	<b>52.6</b>	<b>183</b>	<b>25.2</b>	<b>725</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECPSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**Anexo AP-7.** Respecto a las adecuaciones curriculares y su documento: DIAC, PCA, he alcanzado un nivel:

Función	Niveles de conocimiento										Total	
	S/R		Nulo		Mínimo		Regular		Suficiente		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Aux. Educ.	6	42.9			3	21.4	4	28.6	1	7.1	14	100.0
Dir/Gpo.					8	42.1	10	52.6	1	5.3	19	100.0
Director	1	2.4	1	2.4	12	29.3	20	48.8	7	17.1	41	100.0
Maestro	33	7.6	15	3.4	128	29.4	218	50.1	41	9.4	435	100.0
Médico	7	<b>58.3</b>	1	8.3	1	8.3	3	25.0			12	100.0
Mtro. Com.	5	7.2	3	4.4	19	27.5	35	50.7	7	10.2	69	100.0
Mtro.fis					1	50.0	1	50.0			2	100.0
No especificado	1	25.0			3	75.0					4	100.0
Psicólogo	7	9.9	5	7.0	23	32.4	30	42.3	6	8.5	71	100.0
T. F.	2	100.0									2	100.0
T. S.	14	40.0	6	17.1	8	22.9	7	20.0			35	100.0
Supervisor	1	14.3			2	28.6	4	57.1			7	100.0
ATP			2	14.3	2	14.3	7	50.0	3	21.4	14	100.0
Total general	77	10.6	33	4.6	210	29.0	339	46.8	66	9.1	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECPSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-1.** ¿Qué acciones realiza dentro y fuera de la escuela en que trabaja para fomentar la integración de los niños con NEE asociadas o no a una discapacidad?

Información / Sensibilización						
Función	No mencionado		Mencionado		Total	
	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO	9	64.3	5	35.7	14	100.0
DIR/GPO	2	10.5	17	<b>89.5</b>	19	100.0
DIRECTOR	15	36.6	26	<b>63.4</b>	41	100.0
MAESTRO	165	37.9	270	<b>62.1</b>	435	100.0
MEDICO	7	58.3	5	41.7	12	100.0
MTRO. COM	28	40.6	41	<b>59.4</b>	69	100.0
MTRO. FIS		0.0	2	100.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	3	75.0	1	25.0	4	100.0
PSICÓLOGO	15	21.1	56	<b>78.9</b>	71	100.0
T. F.		0.0	2	<b>100.0</b>	2	100.0
T. S.	20	57.1	15	42.9	35	100.0
SUPERVISOR	6	85.7	1	14.3	7	100.0
ATP	11	78.6	3	21.4	14	100.0
Total general	281	38.8	444	61.2	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-2.** ¿Qué acciones realiza dentro y fuera de la escuela en que trabaja para fomentar la integración de los niños con NEE asociadas o no a una discapacidad?

Seguimiento / Acompañamiento						
Función	No mencionado		Mencionado		Total	
	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUC.	14	100.0			14	100.0
DIR/GPO	17	89.5	2	10.5	19	100.0
DIRECTOR	33	80.5	8	19.5	41	100.0
MAESTRO	377	86.7	58	13.3	435	100.0
MEDICO	11	91.7	1	8.3	12	100.0
MTRO. COM	58	84.1	11	15.9	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0			2	100.0
NO ESPECIFICADO	3	75.0	1	25.0	4	100.0
PSICÓLOGO	53	74.6	18	25.4	71	100.0
T. F.	2	100.0			2	100.0
T. S.	27	77.1	8	22.9	35	100.0
SUPERVISOR	5	71.4	2	28.6	7	100.0
ATP	11	78.6	3	21.4	14	100.0
Total general	613	84.6	112	15.4	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPCA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-3.** ¿Qué acciones realiza dentro y fuera de la escuela en que trabaja para fomentar la integración de los niños con NEE asociadas o no a una discapacidad?

Capacitación						
Función	No mencionado		Mencionado		Total	
	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUC.	14	100.0			14	100.0
DIR/GPO	16	84.2	3	15.8	19	100.0
DIRECTOR	39	95.1	2	4.9	41	100.0
MAESTRO	419	96.3	16	3.7	435	100.0
MEDICO	11	91.7	1	8.3	12	100.0
MTRO. COM	62	89.9	7	10.1	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0			2	100.0
NO ESPECIFICADO	4	100.0			4	100.0
PSICÓLOGO	64	90.1	7	9.9	71	100.0
T. F.	2	100.0			2	100.0
T. S.	35	100.0			35	100.0
SUPERVISOR	6	85.7	1	14.3	7	100.0
ATP	10	71.4	4	28.6	14	100.0
Total general	684	94.3	41	5.7	125	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECSSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-4.** ¿Qué tipo de actividades realiza para vincularse con las autoridades educativas de los distintos niveles, sectores, instituciones y asociaciones civiles que cubren los servicios de su zona?

Tipo de persona encuestada	Actividades					
	Porcentaje mencionado					
	Ninguna	Capacitación	Seguimiento y acompañamiento	y Información y sensibilización	Evaluación	Gestión
Supervisores y ATP	23.8	4.8	0	28.6	0	33.3

Fuente: Datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-5.** ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con los padres de familia de los alumnos que atiende?

Función	No mencionado		Mencionado		Total	
	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUC.	8	57.1	6	42.9	14	100.0
DIR/GPO	4	21.1	15	<b>78.9</b>	19	100.0
DIRECTOR	22	53.7	19	46.3	41	100.0
MAESTRO	153	35.2	282	<b>64.8</b>	435	100.0
MEDICO	5	41.7	7	<b>58.3</b>	12	100.0
MTRO. COM	29	42.0	40	58.0	69	100.0
MTRO. FIS		0.0	2	100.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	3	75.0	1	25.0	4	100.0
PSICÓLOGO	43	60.6	28	39.4	71	100.0
T. F.	1	50.0	1	50.0	2	100.0
T. S.	14	40.0	21	<b>60.0</b>	35	100.0
Total general	282	40.1	422	59.9	704	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-6.** ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con los padres de familia de los alumnos que atiende?

<b>Seguimiento / Acompañamiento</b>						
<b>Función</b>	<b>No mencionado</b>		<b>Mencionado</b>		<b>Total</b>	
	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUC.	14	100.0		0.0	14	100.0
DIR/GPO	13	68.4	6	31.6	19	100.0
DIRECTOR	25	61.0	16	39.0	41	100.0
MAESTRO	257	59.1	178	40.9	435	100.0
MEDICO	9	75.0	3	25.0	12	100.0
MTRO. COM	27	39.1	42	60.9	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	2	50.0	2	50.0	4	100.0
PSICÓLOGO	31	43.7	40	56.3	71	100.0
T. F.		0.0	2	100.0	2	100.0
T. S.	11	31.4	24	68.6	35	100.0
<b>Total general</b>	<b>391</b>	<b>55.5</b>	<b>313</b>	<b>44.5</b>	<b>704</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPDA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-7.** ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con los padres de familia de los alumnos que atiende?

<b>Capacitación</b>						
<b>Función</b>	<b>No mencionado</b>		<b>Mencionado</b>		<b>Total</b>	
	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUC.	8	57.1	6	42.9	14	100.0
DIR/GPO	14	73.7	5	26.3	19	100.0
DIRECTOR	26	63.4	15	36.6	41	100.0
MAESTRO	348	80.0	87	20.0	435	100.0
MEDICO	11	91.7	1	8.3	12	100.0
MTRO. COM	54	78.3	15	21.7	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	3	75.0	1	25.0	4	100.0
PSICÓLOGO	39	54.9	32	45.1	71	100.0
T. F.	2	100.0		0.0	2	100.0
T. S.	28	80.0	7	20.0	35	100.0
<b>Total general</b>	<b>535</b>	<b>76.0</b>	<b>169</b>	<b>24.0</b>	<b>704</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPDA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-8.** ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con los maestros de escuela regular de los alumnos que atiende?

Capacitación								
Función	No mencionado		Mencionado		NA		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO		0.0		0.0	14	100.0	14	100.0
DIR/GPO	18	94.7	1	5.3		0.0	19	100.0
DIRECTOR	40	97.6	1	2.4		0.0	41	100.0
MAESTRO	415	95.4	20	4.6		0.0	435	100.0
MEDICO	12	100.0		0.0		0.0	12	100.0
MTRO. COM	67	97.1	2	2.9		0.0	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0		0.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	4	100.0		0.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	64	90.1	7	9.9		0.0	71	100.0
T. F.	2	100.0		0.0		0.0	2	100.0
T. S.	34	97.1	1	2.9		0.0	35	100.0
Total general	658	93.5	32	4.5	14	2.0	704	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPDA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-9.** ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con los maestros de escuela regular de los alumnos que atiende?

Acompañamiento								
Función	No mencionado		Mencionado		N/A		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO		0.0		0.0	14	100.0	14	100.0
DIR/GPO	16	84.2	3	15.8		0.0	19	100.0
DIRECTOR	31	75.6	10	24.4		0.0	41	100.0
MAESTRO	346	79.5	89	20.5		0.0	435	100.0
MEDICO	11	91.7	1	8.3		0.0	12	100.0
MTRO. COM	58	84.1	11	15.9		0.0	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0		0.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	4	100.0		0.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	62	87.3	9	12.7		0.0	71	100.0
T. F.	2	100.0		0.0		0.0	2	100.0
T. S.	33	94.3	2	5.7		0.0	35	100.0
Total general	565	80.3	125	17.7	14	2.0	704	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPDA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIG-10.** ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo con los maestros de escuela regular de los alumnos que atiende?

Orientación/ Asesoría								
Función	No mencionado		Mencionado		NA		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO		0.0		0.0	14	100.0	14	100.0
DIR/GPO	12	63.2	7	36.8		0.0	19	100.0
DIRECTOR	30	73.2	11	26.8		0.0	41	100.0
MAESTRO	281	64.6	154	35.4		0.0	435	100.0
MEDICO	7	58.3	5	41.7		0.0	12	100.0
MTRO. COM	41	59.4	28	40.6		0.0	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0		0.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	3	75.0	1	25.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	34	47.9	37	52.1		0.0	71	100.0
T. F.		0.0	2	100.0		0.0	2	100.0
T. S.	31	88.6	4	11.4		0.0	35	100.0
Total general	441	62.6	249	35.4	14	2.0	704	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIG-11.** ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con los maestros de escuela regular de los alumnos que atiende?

Información/ Sensibilización								
Función	No mencionado		Mencionado		NA		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO		0.0		0.0	14	100.0	14	100.0
DIR/GPO	12	63.2	7	36.8		0.0	19	100.0
DIRECTOR	24	58.5	17	41.5		0.0	41	100.0
MAESTRO	296	68.0	139	32.0		0.0	435	100.0
MEDICO	8	66.7	4	33.3		0.0	12	100.0
MTRO. COM	40	58.0	29	42.0		0.0	69	100.0
MTRO. FIS	1	50.0	1	50.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	4	100.0		0.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	45	63.4	26	36.6		0.0	71	100.0
T. F.	1	50.0	1	50.0		0.0	2	100.0
T. S.	15	42.9	20	57.1		0.0	35	100.0
Total general	446	63.3	244	34.7	14	2.0	704	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECFDA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

FIE-12. En su práctica cotidiana ¿qué nivel de ejecución considera tener respecto a:?

Manejo de material didáctico específico para cada NEE										
Función	S/R		Mínimo		Regular		Suficiente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO	4	28.6	1	7.1	6	42.9	3	21.4	14	100.0
DIR/GPO		0.0	3	15.8	12	63.2	4	21.1	19	100.0
DIRECTOR	1	2.4	8	19.5	25	61.0	7	17.1	41	100.0
MAESTRO	13	3.0	55	12.6	294	67.6	73	16.8	435	100.0
MEDICO	7	58.3	4	33.3	1	8.3		0.0	12	100.0
MTRO. COM		0.0	6	8.7	46	66.7	17	24.6	69	100.0
MTRO. FIS		0.0		0.0	2	100.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	1	25.0	1	25.0	2	50.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	3	4.2	16	22.5	38	53.5	14	19.7	71	100.0
T. F.	1	50.0		0.0	1	50.0		0.0	2	100.0
T. S.	13	37.1	13	37.1	9	25.7		0.0	35	100.0
SUPERVISOR		0.0		0.0	5	71.4	2	28.6	7	100.0
ATP	1	7.1	1	7.1	10	71.4	2	14.3	14	100.0
Total general	44	6.1	108	14.9	451	62.2	122	16.8	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

FIE-13. En su práctica cotidiana ¿qué nivel de ejecución considera tener respecto a:?

Realización de la Evaluación. Psicopedagógica										
Función	S/R		Mínimo		Regular		Suficiente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO	6	42.9	2	14.3	4	28.6	2	14.3	14	100.0
DIR/GPO		0.0	2	10.5	10	52.6	7	36.8	19	100.0
DIRECTOR	1	2.4	5	12.2	24	58.5	11	26.8	41	100.0
MAESTRO	14	3.2	66	15.2	251	57.7	104	23.9	435	100.0
MEDICO	3	25.0	4	33.3	4	33.3	1	8.3	12	100.0
MTRO. COM		0.0	7	10.1	35	50.7	27	39.1	69	100.0
MTRO. FIS		0.0	1	50.0	1	50.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	1	25.0		0.0	3	75.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	2	2.8	9	12.7	31	43.7	29	40.8	71	100.0
T. F.		0.0		0.0		0.0	2	100.0	2	100.0
T. S.	10	28.6	11	31.4	13	37.1	1	2.9	35	100.0
SUPERVISOR		0.0		0.0	7	100.0		0.0	7	100.0
ATP	1	7.1	4	28.6	3	21.4	6	42.9	14	100.0
Total general	38	5.2	111	15.3	386	53.2	190	26.3	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

FIE-14. En su práctica cotidiana ¿qué nivel de ejecución considera tener respecto a:?

Realización del Informe Psicopedagógico										
Función	S/R		Mínimo		Regular		Suficiente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO	7	50.0	1	7.1	5	35.7	1	7.1	14	
DIR/GPO	1	5.3	3	15.8	9	47.4	6	31.6	19	
DIRECTOR	1	2.4	2	4.9	25	61.0	13	31.7	41	
MAESTRO	18	4.1	75	17.2	234	53.8	108	24.8	435	
MEDICO	4	33.3	4	33.3	2	16.7	2	16.7	12	
MTRO. COM		0.0	10	14.5	38	55.1	21	30.4	69	
MTRO. FIS		0.0		0.0	2	100.0		0.0	2	
NO ESPECIFICADO	1	25.0	1	25.0	2	50.0		0.0	4	
PSICÓLOGO	1	1.4	9	12.7	36	50.7	25	35.2	71	
T. F.		0.0		0.0		0.0	2	100.0	2	
T. S.	11	31.4	9	25.7	13	37.1	2	5.7	35	
SUPERVISOR		0.0		0.0	7	100.0		0.0	7	
ATP	1	7.1	4	28.6	3	21.4	6	42.9	14	
Total general	45	6.2	118	16.3	376	51.9	186	25.6	725	

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

FIE-15. En su práctica cotidiana ¿qué nivel de ejecución considera tener respecto a:?

Elaboración y seguimiento de la P. C. A.										
Función	S/R		Mínimo		Regular		Suficiente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO	7	50.0	2	14.3	3	21.4	2	14.3	14	100.0
DIR/GPO		0.0	7	36.8	8	42.1	4	21.1	19	100.0
DIRECTOR	1	2.4	10	24.4	26	63.4	4	9.8	41	100.0
MAESTRO	27	6.2	154	35.4	214	49.2	40	9.2	435	100.0
MEDICO	5	41.7	3	25.0	4	33.3		0.0	12	100.0
MTRO. COM		0.0	20	29.0	44	63.8	5	7.2	69	100.0
MTRO. FIS		0.0		0.0	2	100.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	1	25.0	2	50.0	1	25.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	2	2.8	27	38.0	35	49.3	7	9.9	71	100.0
T. F.		0.0		0.0	2	100.0		0.0	2	100.0
T. S.	14	40.0	13	37.1	7	20.0	1	2.9	35	100.0
SUPERVISOR		0.0		0.0	7	100.0		0.0	7	100.0
ATP	1	7.1	4	28.6	6	42.9	3	21.4	14	100.0
Total general	58	8.0	242	33.4	359	49.5	66	9.1	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-16.** ¿Cuál considera que es el mayor obstáculo en la relación entre los servicios de educación especial y escuela regular?

Actitudinales						
Función	No mencionado		Mencionado		Total	
	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO	10	71.4	4	28.6	14	100.0
DIR/GPO	6	31.6	13	68.4	19	100.0
DIRECTOR	10	24.4	31	75.6	41	100.0
MAESTRO	149	34.3	286	65.7	435	100.0
MEDICO	6	50.0	6	50.0	12	100.0
MTRO. COM	25	36.2	44	63.8	69	100.0
MTRO. FIS	2	100.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO		0.0	4	100.0	4	100.0
PSICÓLOGO	21	29.6	50	70.4	71	100.0
T. F.	1	50.0	1	50.0	2	100.0
T. S.	19	54.3	16	45.7	35	100.0
SUPERVISOR	2	28.6	5	71.4	7	100.0
ATP	4	28.6	10	71.4	14	100.0
Total general	255	35.2	470	64.8	725	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA y EECPSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-17.** En general, ¿cómo se siente en relación a la integración educativa?

Función	Críticas/ opiniones		Pesimista		Optimista		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
AUXILIAR EDUCATIVO	13	92.9		0.0	1	7.1	14	100.0
DIR/GPO	10	52.6	8	42.1	1	5.3	19	100.0
DIRECTOR	13	31.7	15	36.6	13	31.7	41	100.0
MAESTRO	191	43.9	151	34.7	93	21.4	435	100.0
MEDICO	8	66.7	1	8.3	3	25.0	12	100.0
MTRO. COM	27	39.1	28	40.6	14	20.3	69	100.0
MTRO. FIS	1	50.0	1	50.0		0.0	2	100.0
NO ESPECIFICADO	3	75.0	1	25.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	26	36.6	20	28.2	25	35.2	71	100.0
T. F.		0.0	2	100.0		0.0	2	100.0
T. S.	15	42.9	13	37.1	7	20.0	35	100.0
Total general	307	43.6	240	34.1	157	22.3	704	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-18.** ¿Cómo considera el avance en su zona escolar en torno a la Integración Educativa?

Tipo de persona encuestada	Frecuencia de respuestas			
	Mínimo	Regular	Suficiente	Total
SUPERVISOR	3	4		7
ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO	5	8	1	14
Total general	8	12	1	21
% del total general	<b>38.1</b>	<b>57.1</b>	4.8	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-19.** ¿Qué hace cuando no puede dar respuesta a las necesidades de los alumnos?

Función	S/R		Delega responsabilidad		Asume individualmente		Solución colaborativa		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AUX. EDUCATIVO	2	14.3		0.0	7	50.0	5	<b>35.7</b>	14	100.0
DIR/GPO	1	5.3	1	5.3	13	<b>68.4</b>	4	21.1	19	100.0
DIRECTOR	4	9.8	1	2.4	23	56.1	13	<b>31.7</b>	41	100.0
MAESTRO	32	7.4	11	2.5	232	53.3	160	<b>36.8</b>	435	100.0
MEDICO	3	25.0	3	25.0	5	41.7	1	8.3	12	100.0
MTRO. COM	3	4.3	4	5.8	44	<b>63.8</b>	18	26.1	69	100.0
MTRO. FIS		0.0		0.0	1	50.0	1	50.0	2	100.0
NO ESPECIFIC.		0.0	1	25.0	3	75.0		0.0	4	100.0
PSICÓLOGO	3	4.2	2	2.8	45	<b>63.4</b>	21	29.6	71	100.0
T. F.		0.0		0.0	2	100.0		0.0	2	100.0
T. S.	11	31.4	3	8.6	15	42.9	6	17.1	35	100.0
Total general	59	8.4	26	3.7	390	55.4	229	32.5	704	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECPPA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**FIE-20.** ¿Qué hace cuando no puede dar respuesta a las necesidades de formación y gestión del personal de su zona?

Función	S/R	Delega		Asume	Solución	Total
		responsabilidad		individualmente	colaborativa	
SUPERVISOR	2			3	2	7
ATP	2	1		9	2	14
Total general	4	1		12	4	21
% del total general	19.0	4.8		57.1	19.0	100.0

Fuente: Datos de los cuestionarios EECSA aplicados en abril de 2008 a personal de EE.

**SICE-1.** Acciones que promueven la IE establecidas en los proyectos escolares

Tipo de acción	Mencionada
	%
<b>Sensibilización e información</b>	9.0
<b>Capacitación</b>	1.2
<b>Evaluación</b>	1.4
<b>Seguimiento</b>	1.6
<b>Gestión</b>	0.2
<b>Vinculación interinstitucional</b>	0.6
<b>Estrategias dentro del aula</b>	18.9
<b>Total</b>	32.9

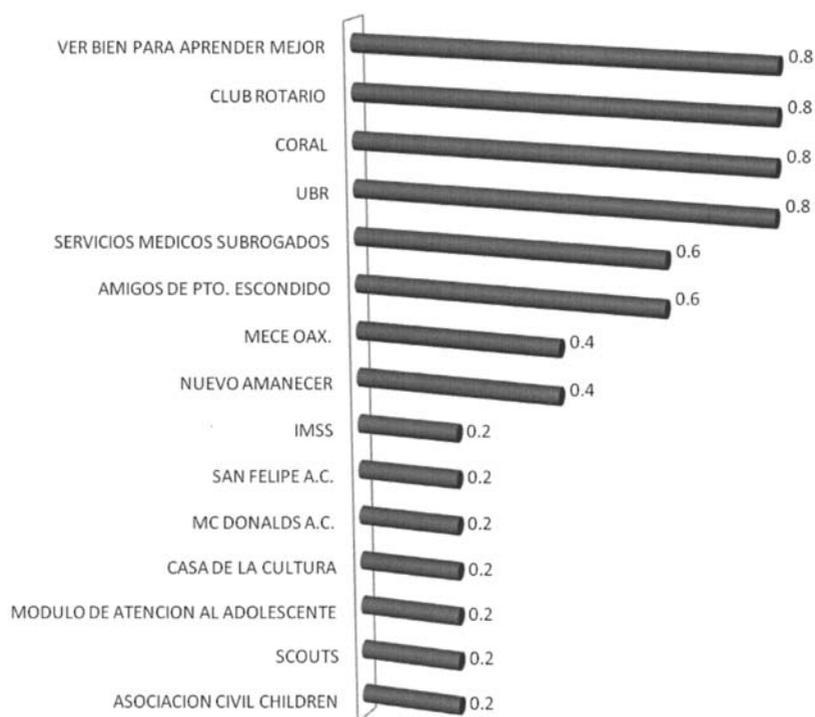
Fuente: Datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a maestros de Educación Regular que cuentan con apoyo de EE.

**APER-1.** ¿A través de qué cursos se ha preparado para la atención de los niños con NEE, asociadas o no a una discapacidad?

Cursos sobre:	Ofertados por:			Promedio
	IEEPO	Servs. de EE	Otras Instituciones	
	%	%	%	%
<b>Integración educativa.</b>	7.4	5.5	2.1	5.0
<b>Atención a alumnos con discapacidad.</b>	0.8	2.7	0.6	1.4
<b>Atención de alumnos con condición no asociada a discapacidad.</b>	1.8	4.5	2.5	2.9
<b>Promedio de los porcentajes</b>	3.3	4.2	1.7	

Fuente: Datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a maestros de Educación Regular que cuentan con apoyo de EE.

**RE-1.** ¿Qué instituciones, organizaciones civiles o de otra índole apoyan a los niños con NEE en su comunidad?



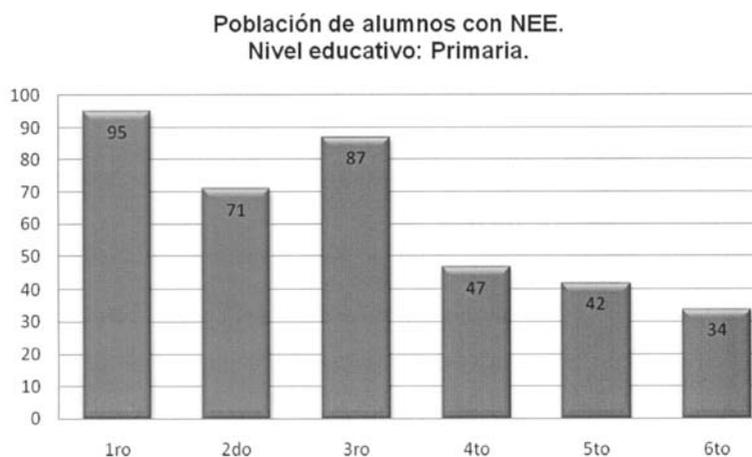
Fuente: Datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a maestros de Educación Regular que cuentan con apoyo de EE.

**RE-2.** ¿Desde hace cuánto tiempo su hijo (a) recibe el apoyo de educación especial en esta escuela?

Rango	Frecuencia	%
0	9	2.0
Este ciclo escolar	229	50.4
1 año	37	8.1
2 años	75	16.5
3 años	45	9.9
Más de 3 años	33	7.3
Más de 5 años	26	5.7
<b>Total general</b>	<b>454</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a maestros de Educación Regular que cuentan con apoyo de EE.

RE-3. Población de alumnos con NEE en las escuelas primarias.



Fuente:

Datos de los cuestionarios EECMEB aplicados en mayo y junio de 2008 a maestros de Educación Regular que cuentan con apoyo de EE.

RE-4. ¿Considera que el trabajo que realiza el personal de educación especial con su hijo (a) y con usted les ha ayudado a resolver sus dificultades?

Nivel educativo	Frecuencia de respuestas						Total general
	0	%	Sí	%	No	%	
CAP. LABORAL		0.0		0.0	7	100.0	7
INICIAL	1	14.3		0.0	6	85.7	7
PREESCOLAR	4	5.1	12	15.4	62	79.5	78
PRIMARIA	7	2.0	24	6.7	327	91.3	358
SECUNDARIA		0.0		0.0	4	100.0	4
<b>Total general</b>	<b>12</b>	<b>2.6</b>	<b>36</b>	<b>7.9</b>	<b>406</b>	<b>89.4</b>	<b>454</b>

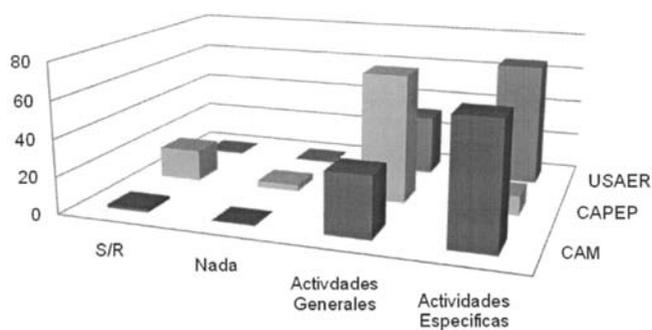
Fuente: Datos de las entrevistas EEGPM aplicados en mayo y junio de 2008 a madres de alumnos que asisten a los servicios de EE.

**RE-5.** En general, ¿cómo valora los cambios de su hijo (a) durante el tiempo que ha recibido el apoyo de EE?

Tipo de respuesta	Frecuencia	%
S/R	20	4.4
Muy malos	22	4.8
Malos	5	1.1
Buenos	276	60.8
Muy buenos	131	28.9
Total General	454	100.0

Fuente: Datos de las entrevistas EEGPM aplicados en mayo y junio de 2008 a madres de alumnos que asisten a los servicios de EE.

**ATM-1.** ¿Qué haces cuando vienes a trabajar con tu maestra?



	S/R	Nada	Actividades Generales	Actividades Específicas
■ CAM	1.8	0	32.7	65.5
■ CAPEP	17.2	3.4	69	10.3
■ USAER	0.6	0.6	32.4	66.3

Fuente: Datos de las entrevistas EEGNU y EEGNC aplicados en mayo y junio de 2008 a alumnos que asisten a los servicios de EE.

## F U E N T E S   C O N S U L T A D A S

## BIBLIOGRAFÍA

- Ansión, Juan y Ana María Villacorta (eds.). (2004). *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*. Lima. Perú. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barton, Len (comp.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid. España. Morata.
- Campos Bedolla, Mónica; Martha Huerta; Leticia Jiménez; y Tila Esperanza Árevalo. (2006). «Los padres de familia y el proceso de integración en México, desde el marco del PNFEIE». 19 al 21 de octubre de 2006. Versión electrónica. En: *Memorias del IV Encuentro Internacional sobre integración e inclusión educativa y social*. Guayaquil. Ecuador.
- Castañón, Rocío. (1993). *Sistemas Educativos e Integración Escolar de alumnos con Necesidades Especiales*. Jalisco. México. Educación Especial AC.
- Conapred. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. México. México, DF. México. Conapred.
- Cook, Lynne. (2004). *Co-Teaching: principles, practices, and pragmatics*. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting (Albuquerque, New Mexico, April 29, 2004). New Mexico. EUA. New Mexico Public Education Department.
- Dirección General de Educación Especial. (1985). *Bases para una política de Educación Especial*. México. DGEE.
- Echeita Sarrionandía, Gerardo y Miguel Ángel Verdugo Alonso (coords.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 Años después. Valoración y prospectiva*. Colección Investigación 2. Salamanca. España. Publicaciones del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca.
- Esquivel Reyna, Librado. (2003). *La descentralización educativa en México: la gestión escolar en centros en el estado mexicano de Nuevo León*. Tesis de doctorado en Innovación y sistema educativo. Barcelona. España. Universidad de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. [Recuperado el 23 de enero de 2009 de: [http://www.tdx.cat/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0131105-170204/1er1de2.pdf](http://www.tdx.cat/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0131105-170204/1er1de2.pdf) y [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0131105-170204/1er2de2.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0131105-170204/1er2de2.pdf)].
- Ezcurra Ortiz de Rosas, Marta y Alicia Molina Argudín. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*. México, DF, México. Gobierno del Distrito Federal.

- Ezcurra Ortiz de Rosas, Marta. (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple. Informe final de investigación educativa*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Convocatoria 2002. México, DF, México. SEP-SEB.
- Franklin, Barry. (1996). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona. España. Ediciones Pomares-Corredor.
- Fullan, Michael y Andy Hargraves. (2000). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México, DF, México. SEP/Amorrortu.
- García Cedillo, Ismael, et al. (1996). *Proyecto de Investigación: Integración Educativa. Perspectiva Internacional y Nacional. Informe final de investigación (Ciclo escolar 1995-1996)*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. México, DF. México. SEP.
- –. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. Integración educativa. Materiales de trabajo. México, DF. México. SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/Cooperación Española.
- Giné i Giné, Climent. (2004). «La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva desde Cataluña». Pp. 49-55. En: Echeita Sarrionandía, Gerardo y Miguel Ángel Verdugo Alonso (coords.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 Años después. Valoración y Prospectiva*. Colección Investigación 2. Salamanca. España. Publicaciones del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca.
- Gutierrez González, Claudia y Silvia Pérez Soriano. (2002). «Actitud del docente ante la Integración Educativa a nivel primaria». México, DF. México. UPN-Ajusco. Tesis.
- Hargreaves, Andy. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. (Traducción de P. Manzano). 4ª ed. Madrid. España. Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2002). *Metodología de la Investigación*. Tercera edición. México, DF. México. McGraw-Hill.
- Jiménez Flores Valderrama, A. Doris. (2004). «Un estudio de caso sobre el desarrollo académico y emocional de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a retraso mental en la Comunidad Madrid». Tesis doctoral dirigida por Gerardo Echeita Sarionandía. Madrid. España. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Tesis.

- Jornadas de Universidades y Educación Especial. (2001). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña. España. Universidade da Coruña. Servicio de Publicaciones.
- López Campos, Alicia Angélica y María Elizabeth Montes Aguilar. (2006). *Familia. Serie: Todos en la misma escuela*. México, DF. México. Secretaría de Educación Pública.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Anthropos Editorial.
- Méndez Ramírez, Ignacio, et al. (1993). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. Segunda edición. Segunda reimpresión. México, DF. México. Trillas.
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución Aprobada por la Asamblea General de la ONU. Cuadragésimo octavo periodo de sesiones. 20 de diciembre de 1993. Ginebra. Suiza. ONU.
- Ortiz González, María del Carmen. (2004). «La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva 1994-2004». Pp. 93-98. En: Echeita Sarrionandía, Gerardo y Miguel Ángel Verdugo Alonso (coords.). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 Años después. Valoración y Prospectiva*. Colección Investigación 2. Salamanca. España. Publicaciones del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca.
- Palacios Barreiros, Agustina. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. España. Ediciones Cinca.
- Perkins, David N. (2001). *La escuela inteligente*. Biblioteca para la actualización del maestro. México, DF. México. Secretaría de Educación Pública.
- Pick de Weiss, Susan y Ana Luisa López. (1990). *Cómo investigar en ciencias sociales*. Cuarta edición. Primera reimpresión. México, DF. México. Trillas.
- Pinto Sosa, Jesús E. y Laura del R. Torre López. (2003). *Estilo editorial de la APA. Guía práctica. Basada en la adaptación de la quinta edición del Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association, por Editorial El Manual Moderno*. Yucatán. México. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación.
- Poder Ejecutivo Federal. (1995). *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las Personas con Discapacidad*. Comisión Nacional Coordinadora para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.

- Primer coloquio: discapacidad, educación y cultura. (2001). *Memorias*. Oaxaca. México. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Rangel Ruiz de la Peña, Adalberto y Teresa de Jesús Negrete Arteaga. (2000). «Características de los docentes desde las distintas perspectivas de formación». En: Cátedra Paulo Freire del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (2000). *Memoria del VII Simposio en Ciencias de la Educación: Educar para construir un sueño: Ética y conocimiento en la transformación social*. Seminario-Taller 20. 23-26 de febrero de 2000. Pp. 462-474. Guadalajara. Jalisco. México. ITESO-Cátedra Paulo Freire.
- Red Internacional de Investigadores y participantes sobre Integración Educativa. (2005). *Informe final de Consistencia y Resultados del «Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa»*. Evaluación externa del PNFEIE (2004). Marzo 2008. México, DF. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- —. (2006). *Informe final de Consistencia y Resultados del «Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa»*. Evaluación externa del PNFEIE (2005). Marzo 2008. México, DF. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- —. (2008). *Informe final de Consistencia y Resultados del «Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa»*. Evaluación externa del PNFEIE (2007). Marzo 2008. México, DF. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Rojas Soriano, Raúl. (1993). *Investigación Social. Teoría y Praxis*. México, DF. México. Plaza y Valdés.
- Sacks, Oliver. (1998). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. México, DF. México. Grupo Océano.
- Sánchez Pérez, María del Carmen, et al. (1997). «Caracterización y clasificación de las secuelas neurológicas de origen perinatal dentro de un modelo de seguimiento del neurodesarrollo». En: Universidad Autónoma Metropolitana. (1997). *Temas Selectos de Investigación Clínica*. Vol. III (1). Pp. 115-137. México, DF. México. UAM-Unidad Xochimilco.
- Schalock, Robert L. y Miguel Ángel Verdugo. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid. España. Alianza Editorial.
- Schalock, Robert L. y Miguel Ángel Verdugo. (2006). «Revisión actualizada del concepto de Calidad de Vida». En: Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: instrumentos y estrategias de evaluación*. Psicología, 68. Salamanca. España. Amarú Ediciones.

- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México, DF. México. SEP.
- -. (2002a). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Primera edición. Primera reimpresión. México, DF. México. SEP.
- -. (2002c). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulo cinco: Relación con padres y madres*. Integración educativa. Materiales de trabajo. México, DF. México. SEP.
- -. (2006a). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México, DF. México. SEP.
- -. (2006b). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*. México, DF. México. SEP.
- -. (2008b). *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Periodo escolar 2008-2009*. Agosto de 2008. México, DF. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Educación Especial. (1991). *Qué es la Integración Educativa*. Folleto informativo. México, DF. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección de Educación Especial. (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México*. Serie: Cuadernos de Integración Educativa. Núm. 1. México, DF. México. SEP.
- -. (1997). *El Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*. Serie: Cuadernos de Integración Educativa. Núm. 6. México, DF. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Investigación Educativa. (2004). *Informe final de los proyectos: Integración Educativa (1996-2002), la Gestión en la escuela primaria (1996-2002) y la Especialidad Universitaria en Integración Educativa (2002-2003)*. México, DF. México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública, et al. (2007). *Experiencias exitosas de integración educativa*. Serie: Todos en la misma escuela. México, DF. México. SEP.
- UNESCO. (1997a). *Consulta internacional sobre educación para la primera infancia y las Necesidades Educativas Especiales*. Septiembre 1997. París. Francia. UNESCO.
- -. (1997b). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 1997*. CINE. Noviembre 1997. UNESCO.
- -. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago. Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe- UNESCO.

- —. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Centro Internacional de Conferencias de Ginebra. 25 a 28 de noviembre de 2008. UNESCO.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (1997). *Temas Selectos de Investigación Clínica*. Vol. III (1). Pp. 115-137. México, DF. México. UAM-Unidad Xochimilco.
- Vargas López, Silvia Laura y Uriel Morales Quintana. (2006). «Escuchando las voces de los maestros de la escuela regular en su lucha diaria con la integración educativa». 19 al 21 de octubre de 2006. Versión electrónica. En: *Memorias del IV Encuentro Internacional sobre integración e inclusión educativa y social*. Guayaquil. Ecuador.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel; Jordán de Urríes Vega y Francisco de Borja (coords.). (2006). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar: VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, celebradas en Salamanca en 2006*. Salamanca. España. Amarú Ediciones.
- Vlachou, Anastasia D. (1997). *Struggles for inclusive educations. An ethnographic study*. Buckingham. Open University Press.
- Vlachou, Anastasia D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid. España. La Muralla.

## HEMEROGRAFÍA

- Angelides, Panayiotis y Christiana Aravi. (2007). «The developement of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students». En: *European journal of special needs education*. Vol. 22. Núm. 1. Pp. 63-74. Febrero 2007. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Avramidis, Elias y Brahm Norwich. (2002). «Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature». En: *European journal of special needs education*. Vol. 17. Núm. 2. Pp. 129-147. Junio 2002. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Camacho Sandoval, Salvador (2001). «Hacia una evaluación de la modernización educativa: desarrollo y resultados del ANMEB». En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6. Núm. 13. Pp. 401-423. Septiembre-diciembre de 2001. México, DF. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC. [Recuperado el 11 de febrero de 2009 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00320&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmie06n13scB02-n01es.pdf>].

- Cook, Bryan G., *et al.* (2000). «Teachers' attitudes toward their included students with disabilities». En: *Exceptional children*. Vol. 67. Núm. 1. Pp. 115-135. Virginia. EUA. The Council for Exceptional Children.
- Crespo, Manuela; Maribel Campo y Miguel Angel Verdugo Alonso. (2003). «Historia de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): un largo recorrido». En: *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*. Vol. 34 (1). Núm. 205. Pp. 20-26. Enero-Febrero 2003. Madrid. España. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS.
- Croll, Paul y Diana Moses. (2000). «Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion». En: *European journal of special needs education*. Vol. 15. Núm. 1. Pp. 1-12. Marzo de 2002. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Evans, Jennifer e Ingrid Lunt. (2002). «Inclusive education: are there limits?». En: *European journal of special needs education*. Vol. 17. Núm. 1. Marzo de 2002. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Gaad, Eman y Lavina Khan. (2007). «Primary Mainstream Teachers' Attitudes Towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A perspective from Dubai». En: *International journal of special education*. Vol. 22. Núm. 2. Pp. 95-109. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- García Pastor, Carmen. (2003). «Segregación, Integración e Inclusión». En: *Bordón. Revista de pedagogía*. Vol. 55. Núm. 1. 2003. Pp. 9-26. Madrid. España. Sociedad Española de Pedagogía.
- Guajardo, Eliseo. (1999). «La Integración Educativa en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales». En: *educar. Revista de educación*. Nueva época. Núm. 11. Octubre-Diciembre de 1999. Jalisco. México. Secretaría de Educación de Jalisco.
- Hoover-Dempsey, Kathleen y Howard M. Sandler. (1997). «Why do parents become involved in their children's education?». En: *Review of Educational Research*. Vol. 67. Núm. 1. Pp. 3-42. Washington, DC. EUA. American Educational Research Association.
- Isaksson, Joakim; Rafael Lindqvist y Erik Bergstrom. (2007). «School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden». En: *European journal of special needs education*. Vol. 22. Núm. 1. Pp. 75-91. Febrero 2007. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Jarque, Josep M. (1985). «La integración: perspectiva histórica y situación actual». En: *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*. Núm. 101. Pp. 20-25. Septiembre-Octubre 1985. Madrid. España.

- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS.
- Kay, E.; M. Tisdall y Sheila Riddell. (2006). «Policies on special needs education: competing strategies and discourses». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 4. Pp. 363-379. Noviembre 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
  - Kivirauma, Joel; Kirsi Klemelä y Risto Rinne. (2006). «Segregation, integration, inclusion –the ideology and reality in Finland». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 2. Pp. 117-133. Mayo 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
  - Koutrouba, Konstantina; Malvina Vamvakari y Marina Steliou. (2006). «Factor correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 4. Pp. 381-394. Noviembre 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
  - Lambe, Jackie y Robert Bones. (2006). «Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 2. Pp. 167-186. Mayo 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
  - LIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2005). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. En: *Diario Oficial de la Federación*. 10 de junio de 2005. México, DF. Secretaría de Gobernación.
  - Mares Miramontes, Andrés y Emily Ito Sugiyama. (2005). «Integración Educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla». En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10. Núm. 26. Pp. 903-930. Julio-septiembre de 2005. México, DF. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC. [Recuperado el 6 de marzo de 2009 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00080&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmiev10n26scC00n02es.pdf>].
  - Martínez Rizo, Felipe. (2001). «La educación mexicana en los noventa». En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6. Núm. 13. Pp. 395-400. Septiembre-diciembre de 2001. México, DF. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC. [Recuperado el 11 de marzo de 2009 de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00319&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scB01n01es.pdf>].
  - Messiou, Kyriaki. (2006). «Conversation with children: making sense of marginalization in primary school settings». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 1. Pp. 39-54. Febrero 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

- Meza García, Clara Lourdes, *et al.* (2001). «La experiencia de integración educativa de alumnos con discapacidad en la Ciudad de Oaxaca: Pasado y presente». En: *Primer coloquio: discapacidad, educación y cultura. Memorias*. Pp. 18-30. Oaxaca. México. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Monjas Casares, María Inés; Miguel Ángel Verdugo Alonso y Benito Arias Martínez. (1995). «Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria». En: *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*. Vol. 26 (5). Núm. 162. Pp. 15-27. Noviembre-Diciembre 1995. Madrid. España. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, feaps.
- Nilholm, Claes. (2006). «Special education, inclusion and democracy». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 4. Pp. 431-445. Noviembre 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Pantano, Liliana. (2003). «Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF): la version en lengua española. La trastienda de la CIF. Del modelo cultural y social subyacente». En: *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*. Vol. 34 (1). Núm. 205. Pp. 27-44. Enero-Febrero 2003. Madrid. España. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS.
- Rodríguez Tejada, Rosa María; Florentino Blázquez Entonado y Sixto Cubo Delgado. (2007). «Escuchando a los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan la ESO». En: *Campo Abierto. Revista de educación*. Vol. 26. Núm. 1. Pp. 35-55. Recuperado el 18 de mayo de 2009 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515856>
- Roll-Pettersson, Lise. (2004). «Perceptions of school: parents of children enrolled and not enrolled in the Swedish special education programme-a longitudinal approach». En: *European journal of special needs education*. Vol. 19. Núm. 3. Pp. 331-349. Octubre 2004. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Romi, Shlomo y Yona Leyser. (2006). «Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 1. Pp. 85-105. Febrero 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Sabeh, Eliana N. y María Inés Monjas Casares. (2002). «La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y posibles soluciones». En: *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*. Vol. 33 (2). Núm. 200. Pp. 15-26. Marzo-Abril 2002. Madrid. España. Confederación

- Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). «Proyecto de Investigación e Innovación. Integración Educativa 1995-2002». En: *Boletín SEP*. Núm. 414. 14 de Noviembre de 2001. SEP.
  - -. (2002b). «Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa». En: *Diario Oficial de la Federación*. 13 de marzo de 2002. México DF, México. Secretaría de Gobernación.
  - -. (2003). «Programa Nacional Educativo 2001-2006». En: *Diario Oficial de la Federación*. 15 de enero de 2003. México, DF. México. Secretaría de Gobernación.
  - -. (2007a). «Acuerdo número 422 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa». En: *Diario Oficial de la Federación*. 30 de diciembre de 2007. México DF, México. Secretaría de Gobernación. [Recuperado el 4 de febrero de 2008 de: [http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/1/a\\_422.htm](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/1/a_422.htm)]
  - -. (2007b). «Decreto por el que se reforman los párrafos primero y segundo del artículo 41 de la Ley General de Educación». En: *Diario Oficial de la Federación*. 12 de junio de 2007. México, DF. México. Secretaría de Gobernación.
  - -. (2008a). «Acuerdo número 465 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio». En: *Diario Oficial de la Federación*. 31 de diciembre de 2008. México, DF. México. Secretaría de Gobernación.
  - Theoharis, George y Julie N. Causton-Theoharis. (2008). «Oppressors or emancipators: critical dispositions for preparing inclusive school leaders». En: *Equity & Excellence in Education*. Vol. 41. Num. 2. Pp. 230-246. Abril 2008.
  - Thompson, James R. (2002). «Integrating Supports in Assessment and Planning». En: *Mental Retardation*. Vol. 40. Num. 5. Pp. 390-405. Octubre 2002.
  - Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2003a). «Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002». En: *Siglo Cero. Revista española sobre discapacidad intelectual*. Vol. 34 (1). Núm. 205. Pp. 5-19. Enero-Febrero 2003. Madrid. España. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS.
  - Verdugo Alonso, Miguel Ángel; Cristina Caballero Escribano y Juan Delgado Sánchez. (1996). «Diseño y aplicación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual». En:

*Integración: revista sobre ceguera y deficiencia visual*. Núm. 22. Pp. 5-24. Madrid. España. Dirección General de la Organización Nacional de Ciegos Españoles.

- Vislie, Lise. (2003) «From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies». En: *European journal of special needs education*. Vol. 18. Núm. 1. Pp. 17-35. Marzo 2003. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- -. (2006). «Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices». En: *European journal of special needs education*. Vol. 21. Núm. 4. Pp. 395-414. Noviembre 2006. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Wilson, John. (2002). «Defining special needs». En: *European journal of special needs education*. Vol. 17. Núm. 1. Pp. 61-66. Marzo 2002. Londres. Reino Unido. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

## DIGITOGRAFÍA

- Balarín, María y Santiago Cueto. (2008). *La realidad de la participación de los padres de familia en el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas*. Lima. Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado el 18 de mayo de 2009 de: [http://www.ninosdelmilenio.org/download.php?f=docu\\_trabajo\\_35\\_esp.pdf](http://www.ninosdelmilenio.org/download.php?f=docu_trabajo_35_esp.pdf)
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la LIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (s/f). *Ramo 33, subsidios y reglas de operación*. Recuperado el 12 de mayo de 2009, de: <http://www.cddhcu.gob.mx/cesop/doctos/Ramo33,%20ReglasOp,Transf%20PARA%20INTERNET.pdf>
- Galván Lafarga, Luz Elena. (2002). *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México, DF. UNAM. <http://www.biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/>
- García Alcaraz, María Guadalupe. (s/f). «La participación de los padres de familia en educación, siglo XIX y XX». En: *Diccionario de Historia de la Educación en México*. Recuperado el 19 de mayo de 2009 de: [http://www.biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htmlarticulos/sec\\_9.htm](http://www.biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htmlarticulos/sec_9.htm)
- Giné i Giné, Climent. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. Ponencia en el III Congreso «La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo». 2001. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado el 17 de junio de 2008 de: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

- Gómez Ramírez, Elizabet. (s/f). *La Unidad de Orientación al Público 01. 2006-2007*. Oaxaca. México. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Recuperado el 03 de marzo de 2009 de: <http://www.ieepo.gob.mx/pdf/uop.pdf>
- Gómez Vela, María (2007). «La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación». En: *Educación y diversidad: anuario internacional de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*. Madrid. España. Mira editores. Recuperado el 13 de febrero de 2009 de: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2313563](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2313563)
- Guajardo, Eliseo. (1998). *Reorientación de la Educación Especial en México. 1993-1998*. Documento elaborado para el Seminario-taller regional sobre «La gestión del cambio en el Área de necesidades educativas especiales». Santiago de Chile. 20 al 24 de Abril de 1998. Recuperado el 4 de febrero de 2009 de: <http://proyecto-cas.iespana.es/proyecto-cas/reto/eliseog.htm>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (s/f). «Promedio de escolaridad en las personas con discapacidad por entidad federativa, 2000». En: *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. Base de datos. Recuperado el 19 de marzo de 2009, de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mdis12&ts=est&c=3161>
- IV Encuentro internacional sobre integración e inclusión educativa y social. (2006). *Memorias*. 19 al 21 de octubre de 2006. CD-ROM. Guayaquil. Ecuador.
- IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. (2007). *Memoria*. Área temática 1. Aprendizaje y Desarrollo Humanos. 5 al 9 de noviembre de 2007. Versión electrónica. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado el 14 de mayo de 2009 de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178850853.pdf>
- Jorquera Fariñas, Víctor. (2007). «Psicologización, poder constituyente y autonomía: repensando la construcción de la subjetividad en la post-modernidad». En: *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*. Núm. 12. Otoño 2007. Recuperado el 14 de mayo de 2009 de: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/421>
- Lindqvist, Bengt. (1995). «Informe definitivo del Relator Especial sobre la supervisión de la aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad». Anexo de la resolución 34/2 de la Comisión de Desarrollo Social en el 34º período de sesiones de la ONU: «Vigilancia de la aplicación de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad». En: *Documentos Oficiales del Consejo Económico y Social*. Suplemento Núm.

4. 24 de enero de 1995. Cap. 1. Secc. E. Recuperado el 20 de mayo de 2009 de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dismsrsl.htm>
- López Guerra, Susana. (s/f). «Estado global, Estado nacional y modernización educativa en México». En: *Página electrónica de Susana López Guerra*. Recuperado el 23 de enero de 2008 de [http://www.susanalopezg.com/globalizacion/sl\\_politica0.htm](http://www.susanalopezg.com/globalizacion/sl_politica0.htm)
  - López Güitrón, Luz María y Verónica Pérez Serrano Flores. (2006). *La práctica de los Docentes de los Centros de Atención Múltiple que ofrecen educación primaria en el estado de Jalisco*. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos. 4 y 5 de diciembre de 2006. Jalisco. México. Versión electrónica (PDF).
  - Organización de las Naciones Unidas. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Consejo de Derechos Humanos, cuarto periodo de sesiones. Tema 2 del programa. A/HRC/4/29*. 19 de febrero de 2007. Recuperado el 11 de febrero de 2009 de: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/108/95/PDF/G0710895.pdf?OpenElement>
  - Oliver, Mike. (1990). «The Individual and social model of disability». Documento presentado en Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on People with established locomotor disabilities in hospitals. 23 de julio de 1990. Recuperado el 19 de febrero de 2009 de: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>
  - Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2002). *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. 8 de agosto de 2002. Recuperado el 23 de febrero de 2009 de: [http://www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos\\_base/comp\\_sce.doc](http://www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos_base/comp_sce.doc)
  - Suárez Valero, Ana. (2006). «El nuevo concepto de educación especial». En: *I + E. Revista Digital. Investigación y Educación*. Num. 27. Diciembre de 2006. Sevilla. España. Recuperado el 19 de febrero de 2009: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n27/27010101.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n27/27010101.pdf)
  - Tenorio Eitel, Solange. (2005). «La Integración escolar en Chile: Perspectivas de los docentes sobre su implementación». En: *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3. Núm. 1. Recuperado el 23 de mayo de 2009 de: [http://www.ice.deusto.es/RI-NACE/reice/Vol3n1\\_e/Tenorio.pdf](http://www.ice.deusto.es/RI-NACE/reice/Vol3n1_e/Tenorio.pdf)
  - UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia (España). (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencias mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca 7-10 junio de 1994. UNESCO. Recuperado el 1 de abril de 2009: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.pdf)

- Verdugo Alonso, Miguel Ángel. (2003b). *De la segregación a la inclusión escolar*. Ponencia presentada el 23 de octubre de 2003 en las I Jornadas Nacionales sobre Formación y Empleo, organizadas por ADESCA en Avilés (Asturias). Recuperado el 13 de febrero de 2006 de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6668/segregacionma.doc>
- –. (2006b). *La concepción de la discapacidad en los modelos sociales*. Ponencia en la mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. Recuperado el 13 de febrero de 2006 de: <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>
- Zorrilla Fierro, Margarita. (2002). «Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas». En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4. Num. 2. Recuperado el 24 de febrero de 2009 de: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

## DOCUMENTOS

- Centro de Atención Múltiple núm. 12 (2008). *Proyecto escolar 2007-2008*. Oaxaca. México. Archivo de la institución.
- Equipo estatal-PNFEEIE. (2008). *Concentrado general inicial 2007-2008: datos estadísticos de alumnos atendidos en los servicios de Educación Especial en el estado*. Enero de 2008. Oaxaca. México. Archivo del equipo estatal-PNFEEIE.
- García Vasconcelos, Maricruz. (1997). *Alumnos integrados a escuelas regulares. Ciclo escolar 1996-1997*. COIE. 3 de marzo de 1997. Oaxaca. México. Inédito.
- –. (1998). *La integración educativa de niños con discapacidad a la escuela regular*. Reporte preliminar del Proyecto de Integración Educativa. Oaxaca. México. Inédito.
- –. (2003). *Los Centros de Intervención Temprana en Oaxaca y su visión anticipada de la integración educativa*. Conferencia presentada en el xx Aniversario de los Centros de Atención Múltiple No. 9 y 12. Oaxaca. Febrero 2003. Oaxaca. México. Inédito.
- Haar, Jean M.; Jerry W. Robicheau y John Palladino. (2008). *Special Education: A systematic approach to efficiency and effectiveness*. Documento presentado en la 60° Reunión Anual de la American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). New Orleans. EUA. 7-10 de febrero de 2008.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (s/f). *Concentrado General de los CAPEPS. 2007-2008*. Oaxaca. México. Archivo de la Mesa de Operación de JDN. Departamento de Educación Preescolar.

- –. (s/f). *Concentrado General de los Jardines de Niños. 2007-2008*. Oaxaca. México. Archivo de la Mesa de Operación de JDN. Departamento de Educación Preescolar.
- –. (2004). *Agenda de trabajo de la presentación del PRONALIE al nivel de educación inicial*. 2 de septiembre de 2004. Oaxaca. México. Archivo del equipo estatal-PNFEEIE.
- –. (2005a). *Agenda de trabajo de la Reunión de presentación del PNFEEIE al nivel educativo de secundarias*. 2 de septiembre de 2005. Oaxaca. México. Archivo del equipo estatal-PNFEEIE.
- –. (2005b). *Agenda de trabajo. Curso Integración Educativa al CENDI IEEPO-DIF No. 1*. 12 de septiembre de 2005. Oaxaca. México. Archivo del equipo estatal-PNFEEIE. Dirección General de Educación Especial.
- –. (2008). *Agenda de trabajo del Seminario intensivo de actualización: Integración Educativa*. 16 enero de 2008. Oaxaca. México. Archivo del equipo estatal-PNFEEIE.
- López Matus, Abel. (1998). *Informe de los Servicios del Departamento de Educación Especial*. Oaxaca. México. Archivo del Departamento de Educación Especial.
- Pablo Carrillo, Valentín Pedro. (2008). *Informe de la Reunión Nacional con Responsables de Educación Especial y Educación Básica*. 1 de octubre de 2008. Relatoría. Oaxaca. México. Archivo del equipo estatal-PNFEEIE.
- Ramírez Rosario, María Teresita. (2007). *Situación actual en el contexto de la Integración Educativa. Unidad de Orientación al Público 03*. Huajuapán de León. Oaxaca. México. Archivo del Departamento de Educación Especial.
- Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Educación Especial. (1992a). *¿Qué es la Integración Educativa?* Archivo de la institución.
- –. (1992b). *Programa para la Modernización de la Educación Especial 1989-1994. Integración Educativa*. Archivo de la institución.
- –. (1992c). *Documento de trabajo para el ciclo escolar 1992-1993*. 9 de septiembre de 1992. Archivo de la institución.
- Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2007). *Estadística de los Centros de atención psicopedagógica de educación preescolar: Centro de Atención Psicopedagógica VIII*. Oaxaca. 10 diciembre 2007. Archivo del Departamento de Educación Preescolar.
- Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1997). *Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*. Huatulco, Oaxaca, abril de 1997. Documento base. México. Dirección de Educación Elemental-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal-SEP.
- Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (2006). *Programa de atención educativa a personas con sor-*

*doceguera y discapacidad múltiple en Oaxaca, 2006-2009*. Oaxaca. México. Archivo de la institución.

- Zaitegi de Miguel, Nélica. (2009). Nuevos retos educativos y competencias profesionales docentes. Presentación electrónica. Oaxaca. 1 de marzo de 2009. Archivo del equipo estatal-PNFEEIE.

## S I G L A S Y A C R Ó N I M O S

AAMR	Asociación Americana en Retraso Mental
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AS	Aptitudes Sobresalientes
ASOMAS	Asociación Mexicana Anne Sullivan
ATP	Asesor Técnico Pedagógico
AU	Autismo
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CAS	Capacidades y Aptitudes Sobresaliente
CCIPD	Consejo Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad
Cecadee	Centros de Capacitación de Educación Especial
CEDES	Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección-22
Cendi	Centro de Desarrollo Infantil
CGEBN	Coordinación General de Educación Básica y Normal
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CIT	Centro de Intervención Temprana
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
COIE	Centro de Orientación para la Integración Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conapred	Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
CORAL	Centro Oaxaqueño de Rehabilitación de Audición y Lenguaje AC
CPP	Centro Psicopedagógico
CREE	Centro de Rehabilitación de Educación Especial
CRIE	Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa
CHIPI	Centro de Habilitación e Integración Para Invidentes
DEE	Dirección de Educación Elemental
DGEE	Dirección General de Educación Especial
DGDGIE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
DIAC	Documento Individual de Adecuaciones Curriculares
DIF	Desarrollo Integral para la Familia
DMU	Discapacidad Múltiple
DOMUS	Centro Educativo DOMUS
EB	Educación Básica
EE	Educación Especial
EECMEB	Cuestionario a Maestros de Educación Básica que cuentan con servicio de Educación Especial
EECPDA	Cuestionario a Personal Docente y de Apoyo de Educación Especial
EECSA	Cuestionario a Supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Especial
EEE	Escuelas de Educación Especial
EEGNC	Guión de entrevista a niños de los Centros de Atención Múltiple

EEGNU	Guión de entrevista a niños de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
EEGPM	Guión de entrevista a Padres y Madres usuarios de los servicios de Educación Especial
EPP	Evaluación Psicopedagógica
ER	Educación Regular
GI "A"	Grupos Integrados de Sordos
GI "B"	Grupos Integrados para niños con Deficiencia Mental leve
GPP	Grupo de Psicólogos de Preescolar
IE	Integración Educativa
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LE	Lecto Escritura
LGE	Ley General de Educación
LGPD	Ley General de las Personas con Discapacidad
LSM	Lengua de Señas Mexicana
MECE	Mejoramiento de la Calidad Educativa
MOA	Módulo de Atención al Adolescente
NAA	Necesidades de Apoyo Adicionales
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NIRIAC	Normas de control escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación
OGFSEE	Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PCA	Propuesta Curricular Adaptada
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PFEEYIE	Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
Pronae	Programa Nacional Educativo
Pronap	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
RIIE	Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SSA	Secretaría de Salud
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TF	Terapeuta Físico
TGA	Talleres Generales de Actualización
TS	Trabajadora Social
UAPEP	Unidad de Apoyo a Educación Preescolar
UBR	Unidad Básica de Rehabilitación

UEA	Unidad Estatal de Actualización
UGI	Unidad de Grupos Integrados
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UOP	Unidades de Orientación al Público
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

*Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial del estado de Oaxaca* se terminó de imprimir en ..... Oaxaca, Oax. México, en el mes de octubre de 2009. El cuidado de la impresión estuvo a cargo de Carmen Castillejos López y Fidel Luján Cortes. El tiro consta de 2 mil ejemplares más sobrantes para reposición.