

Universidad Estatal a Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Escuela de Educación
Maestría en Psicopedagogía

**Problemas que enfrentan los docentes,
los padres y madres de familia
de la Dirección Región Educativa de Alajuela,
ante la inclusión de un niño con
Necesidades Educativas Especiales, al aula regular**

Informe final del proyecto de graduación para optar por el grado de maestría en Psicopedagogía

Marjorie Castro Porras

Ileana González Blanco

San José, 26 de agosto, 2005

Este informe del proyecto de investigación “ Problemas que enfrentan los docentes, los padres y madres de familia de la Dirección Regional de Alajuela, ante la inclusión de un niño con Necesidades Educativas Especiales, al aula regular.”, fue aprobado por la tutora Dra. Roxana Alfaro Trejos y la Directora de la maestría en Psicopedagogía Dra. Zayra Méndez Barrantes de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, como requisito para optar al grado de master en Psicopedagogía.

Miembros del Tribunal examinador

Dra. Zayra Méndez Barrantes _____
Directora Maestría en Psicopedagogía Firma

Dra. Roxana Alfaro Trejos _____
Tutora de la investigación Firma

Lector de la investigación Firma

Sustentante Firma

AGRADECIMIENTOS

DEDICATORIA

TABLA DE CONTENIDO

Tribunal Examinador.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Tabla de Contenido.....	v
Lista de Cuadros.....	
Lista de Gráficos.....	
Introducción.....	2
CAPITULO I	
ANTECEDENTES.....	5
Problema.....	10
Justificación.....	10
Objetivos.....	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos.....	12
CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO.....	15
INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	15
Evolución del término.....	15
2.1.1 Modelo Tradicional.....	15
2.1.2 Modelo Rehabilitador	17
2.1.3 -El Modelo de la Autonomía Personal.....	19
2.2 Necesidades Educativas Especiales.....	21

2.2.1 Aspectos históricos de la atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica.....	21
2.3 Adecuaciones Curriculares.....	24
2.3.1 Adecuaciones de Acceso:.....	25
2.3.2 Adecuaciones no significativas.....	25
2.3.3 Adecuaciones Significativas.....	25
2.4 Situación Familiar	26
2.5 Características de los Docentes.....	30
2.6 Situaciones que caracterizan a los Niños Observados.....	32
2.6.1 Síndrome de Asperger.....	32
2.6.2 Retardo Mental.....	34
2.6.3 Síndrome de Bonder Bield.....	35
2.6.4 Problemas de Aprendizaje.....	35
2.6.5 Niños con Deficiencia Visual o Ceguera.....	36
2.6.6 Sordera.....	37
2.6.7 Parálisis Cerebral.....	38

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO.....	42
1. Tipo de Investigación.....	42
2. Área de Estudio.....	42
3. Universo y Muestra.....	43
4. Métodos e Instrumentos de Recolección de Datos.....	48

4.1 Observación.....	48
4.1.2. Entrevista.....	48
4.2.1. La entrevista a docentes regulares y especialistas.....	48
4.2.2. Entrevista a los padres de familia.....	49
5. Plan de Tabulación y Análisis.....	49

CAPITULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS.....	53
4.1 Problemas de los docentes ante la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales.....	53
4.1.1 Apoyo que brinda la institución al docente.....	53
4.1.2 Conocimiento del docente sobre el proceso de inclusión educativa.....	55
4.1.3 Actitud del maestro ante la inclusión.....	56
4.1.4 Problemas que se presentan con la atención de un niño incluido.....	58
4.2 Problemas de los padres de familia ante la inclusión educativa.....	63
4.2.1 Apoyo que le brinda la Institución al padre de familia.....	63
4.2.2 Conocimiento de los padres sobre lo que son necesidades educativas Especiales y Adecuación Curricular.....	65
4.2.3 Actitud del padre ante la inclusión.....	67
4.2.4 Problemas de los padres ante la inclusión al Sistema Regular del niño con necesidades educativas especiales.....	68
4.3 Atención que le da el Docente a las Necesidades Educativas Especiales.....	71
4.3.1. Conocimiento del docente sobre las necesidades educativas especiales.....	71
4.3.2 Atención que le da el docente a las diferencias individuales.....	74

4.3.3 Metodología empleada por el docente.....	76
CAPITULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	83
Conclusiones.....	83
Recomendaciones.....	87
Al Ministerio de Educación Pública:.....	87
A las escuelas.....	88
A los docentes.....	88
A los padres de Familia.....	89
REFERENCIAS.....	91
ANEXOS.....	

INDICE DE TABLAS

TABLA I	
LISTA DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS.....	44
TABLA II	
LISTA DE NIÑOS INCLUIDOS.....	45
TABLA III	
LISTA DE MAESTROS Y PADRES.....	46
TABLA IV	
LISTA DE MAESTROS ESPECIALISTAS.....	47

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1	
Gráfica de los servicios de apoyo con que cuentan las instituciones.....	54
Figura N° 2	
Trato cordial del docente al estudiante incluido.....	58
Figura N° 3	
Respuesta de los docentes ante la interrogante de que si se consideraban capacitados para atender al niño incluido.....	60
Figura N° 4	
Los docentes de materias especiales toman en cuenta las necesidades educativas de los niños incluidos.....	62
Figura N° 5	
Gráfico del nivel de colaboración del padre con el docente.....	64
Figura N° 6	
Gráfica sobre las necesidades de los padres en cuanto a orientación y apoyo.....	70
Figura N° 7	
Evaluación continua y global del docente durante el proceso.....	81

INDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1

Servicios con que cuenta cada institución.....	53
--	----

Cuadro N° 2

Coincidencias y diferencias entre el docente regular y el especialista en relación con el rol que juega el maestro en la atención del niño incluido.....	57
--	----

Cuadro N° 3

Coincidencias y diferencias entre el docente regular y el especialista en relación con los problemas más frecuentes a los que se enfrentan en la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales.....	59
--	----

Cuadro N° 4

Conocimiento sobre necesidades educativas especiales y adecuación Curricular por parte del padre de familia.....	66
--	----

Cuadro N° 5

Opinión del docente regular y el especialista en cuanto a si las adecuaciones curriculares responden a las necesidades educativas del niño	73
--	----

Cuadro N° 6

Razones que tipifican anuencia o renuencia de los docentes regulares a que los especialistas participen con sus aportes al resto del grupo.....	74
---	----

Cuadro N° 7

Actividades que promueve el docente para la atención a la diversidad.....	75
---	----

Cuadro N° 8	
Manejo de la disciplina por parte del docente respecto al niño incluido.....	76
Cuadro N° 9	
Estrategias metodológicas utilizadas por el docente de aula regular.....	77
Cuadro N° 10	
Estrategias metodológicas empleadas por el docente especialista.....	78
Cuadro N° 11	
Tratamiento metodológico del niño incluido.....	79
Cuadro N° 12	
Recursos didácticos utilizados por el docente en la atención del niño incluido.....	79

INTRODUCCION

La inclusión educativa implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, con lo cual se plantea un reto importante para los sistemas escolares.

Como lo explica Falvey y otros (citado en Arnáiz Sánchez P. 1996)

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido.

Por tanto, la inclusión es ante todo una cuestión de derechos humanos, en defensa de una educación para todos, donde no se pueda segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. Para asumir y entender la inclusión es necesario comprender que ésta, según Stainback y Stainback, (1999), “es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el vivir juntos, con la acogida del extraño y con volver a ser todos uno”.

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de lograr el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Existen unas necesidades educativas comunes que son compartidas por todos los alumnos, las cuales hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículum escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses,

ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor conoce para dar respuesta a la diversidad: dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc. En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, de modo que resulta preciso poner en marcha unas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. Las necesidades educativas especiales son aquellas que, como lo expresa Obando, (1992, p. 68):

Un alumno tiene necesidades educativas especiales si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones en varias áreas de ese currículo.

CAPITULO I

ANTECEDENTES

Según se estableció en el Primer Simposio Centroamericano y del Caribe sobre integración del niño y el adolescente con necesidades especiales, fue durante los primeros años del siglo XIX que se comenzó a gestar en Europa un movimiento de corte humanista que buscaba una mejor atención para las personas con necesidades especiales, básicamente para aquellas con discapacidad sensorial, retardo mental o trastornos mentales de conducta. Entre varios factores que influyeron para que se diera este movimiento se citan a menudo cambios socioeconómicos, nuevos enfoques en cuanto al valor de la persona, toma de conciencia de las necesidades del discapacitado, aumento del nivel educativo de la sociedad en general, debido al ideal de educación gratuita para todos.

Al amparo de este movimiento, a mediados del siglo XIX tanto en Europa como en Estados Unidos se fundaron instituciones para el cuidado de personas minusválidas.

A nivel internacional, la educación especial fue apoyada por diferentes países, entre los que se puede citar Francia en 1836, donde se propone un sistema de integración para niños sordos; así también la Unión Soviética y los Estados Unidos, crean algunos programas dirigidos a las personas sordas y a las personas con discapacidades visuales.

En 1975 fue aprobada por el Congreso de los Estados Unidos la Ley Pública 94-142, más conocida como "La Ley de Integración" que, junto con declaraciones de organismos internacionales, han influido directamente en la provisión de servicios para las personas con necesidades educativas especiales, así como en las leyes y políticas que rigen estos servicios, casi a nivel mundial.

En nuestro país el proceso de integración se inicia en 1973, con las aulas diferenciadas, conocidas en la actualidad como aulas integradas. Estas se encuentran ubicadas en las aulas del sistema regular para la atención de niños con diferentes tipos de discapacidades.

Posteriormente, a partir de 1977 se inicia la integración al aula del sistema regular, con un grupo de estudiantes con deficiencia visual integrados en preescolar, I y II Ciclo de Educación General Básica.

A partir de 1980 la Escuela de Rehabilitación coordina otro programa para integrar niños con parálisis cerebral al sistema educativo regular, dentro del cual el docente de educación especial le da seguimiento periódico al estudiante y apoyo al docente regular.

Más tarde en 1988, la Escuela Neurosiquiátrica, ubicada en Guadalupe, abre su programa dirigido a estudiantes con trastornos emocionales y problemas de conducta.

En 1990, gracias a los acuerdos logrados entre la Asesoría General de Educación Especial y el Departamento de Educación Preescolar, se inicia la integración en este nivel de población con retardo mental. Esto permite que posteriormente se puedan integrar en I y II ciclo.

Es preciso destacar que la aprobación de la Ley 7600 "Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad", año 1996, constituye un aporte muy importante, porque apoya el derecho de las personas con discapacidad a educarse en ambientes lo menos restringidos posibles: "los centros educativos efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas a la educación sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen: recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física. Estas previsiones serán definidas por el personal del centro educativo con asesoramientos técnico-especializado". H (pl4)

En el proceso de investigación se consultaron diferentes fuentes y diversos autores que se refieren al tema, como es el caso de la Dra. Pilar Arnáiz Sánchez de la Universidad de Murcia, en artículos como "Las escuelas son para todos", "Integración, segregación, inclusión", que se refieren al proceso de integración en España.

En la página de la UNESCO se encuentran diferentes artículos de escritores que se refieren a este tema, como el caso de Rosa Blanco en su publicación "Hacia una escuela para todos y con todos", donde se refiere al paso de las necesidades educativas de los niños llamados comunes a las necesidades educativas especiales, define el término de integración y hace la diferencia entre este y el de inclusión.

Además, justifica la importancia del proceso de integración. Se consultó el libro "Educación Especial I" de Antonio Sánchez Palomino de la Universidad de Almería, donde fundamenta el proceso de integración como el trasladar al alumno de un ambiente más segregado a uno menos segregado.

En el país los Drs. Lady Meléndez y Domingo Campos, realizaron una valiosa investigación sobre las "Actitudes y creencias de maestros y administradores de Preescolar, Primaria y Secundaria en relación con la atención a las necesidades educativas especiales". De esta misma investigadora está el artículo "Aspectos Históricos de la atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica y en el mundo".

Eva María Chavarría Gutiérrez, de la Universidad Latina de Costa Rica, en 1998 indagó sobre la problemática del maestro ante la integración de los niños y niñas con discapacidad al aula regular de la Región Educativa de Alajuela. Su investigación fue de tipo científico-descriptiva.

Entre otras cosas, la autora concluye que hay poca información en la administración educativa al formular planes nacionales de integración que proporcionen un marco de referencia clara que permitan introducir las mejoras en las escuelas del sector educativo. El proceso de integración debe darse en las edades más tempranas, así el niño con discapacidad tendría más oportunidad de integrarse al aula; debe darse con un adecuado seguimiento del profesional en el área; la integración implica que se realicen cambios profundos en el currículum, la metodología y recursos utilizados en la organización de las escuelas; en la integración se requiere de un trabajo colaborador con todos los involucrados en el proceso educativo; los maestros no tienen la especialización debida para enfrentar la integración.

Grace Cabezas Palomo, Flory Iveth Camacho Carrillo, William Gamboa Calderón, Gabriela Madrigal Hernández y Paola Morera Siércovich de la Universidad de Costa Rica analizaron en el año de 1998 el proceso de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al primer y segundo ciclos de la Educación General Básica en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón. Esta investigación fue descriptiva y, en consecuencia, llegó a las siguientes conclusiones: a) El grado de aceptación para los niños integrados es alto. b) Este proceso de integración no pretende igualar al las personas con necesidades educativas especiales a la persona promedio. c) A pesar de la ley que existe en materia de discapacidad, esta no es suficiente para lograr un cambio de actitud por parte de la comunidad educativa, eliminándose así la posibilidad de una igualdad real de oportunidades. d) Algunos docentes aceptan el

proceso de integración únicamente por tratarse de una ley que se debe cumplir; los niños y las niñas con necesidades educativas especiales manifiestan agrado al asistir a la escuela, pues justifican que les gusta aprender y compartir con las personas con quienes se relacionan. e) La integración no sólo se debe ver en la parte académica, sino también y principalmente en lo social, artístico, cultural y recreativo.

Silvia Elena Ruiz Serrano y María Marta Sandoval García de la Universidad Nacional de Costa Rica, en el año 1999, desarrollan una investigación sobre el sistema de creencias que tiene el docente de primaria y preescolar acerca de la integración del estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad al aula regular. Esta fue de tipo cualitativa, utilizando para el trabajo de campo la observación participante, la entrevista a profundidad y la metáfora.

Llegan a las siguientes conclusiones: a) Los docentes definen el proceso de integración escolar como integración física y no se promueve la integración en otros niveles. b) existen diferencias en las o los docentes que participaron en este estudio y por ende en sus prácticas pedagógicas. c) La presencia del maestro de apoyo es indispensable en el proceso de integración. d) En los salones de clase observados no se incorpora el concepto de necesidades educativas especiales para toda la población. e) La metáfora como técnica en un estudio acerca de sistemas de creencias es imprescindible porque permite extraer lo que en realidad piensa y siente la gente, a partir del lenguaje simbólico.

En el año 2002 Verónica Montés Miranda y Alejandra Torres Gutiérrez, estudiantes de la Universidad Nacional de Costa Rica, realizaron un estudio de tipo descriptivo- exploratorio sobre la opinión que expresan los docentes del ciclo de transición de la Región Educativa de Heredia con respecto a los procesos de integración al aula regular de niños con Síndrome de Down. El estudio concluyó que la mayoría de los participantes está de acuerdo con que se lleve a cabo el proceso de integración educativa y también manifiesta una serie de condiciones para llevar a cabo este proceso, como reducir el número de alumnos por grupo, contar con el apoyo de un asistente, apoyo de un profesional en educación especial y capacitación para el docente a cargo. Los docentes consideran que los niños con Síndrome de Down sí se benefician del proceso de integración educativa, lo cual evidencia una opinión más positiva hacia

la integración de estos niños. También se demuestra que existe un vacío en cuanto a formación y capacitación de los docentes, con respecto a la integración, tanto por parte del M.E.P. como de las universidades.

Roxana Agüero León, Jessica González Vásquez y Maritza Marín Cabrero en el año 2003 realizaron una investigación, con el propósito de analizar las experiencias de un grupo de padres y madres de niños con Síndrome de Down del Centro de Enseñanza Especial: Escuela Fernando Centeno Güell, los cuales fueron integrados al sistema educativo regular. Dicha investigación se enmarca dentro del enfoque de estudio de casos particulares. Para recopilar información se utilizaron como técnicas el desarrollo de grupos focales, la entrevista informal y la revisión de documentos.

Los resultados obtenidos en el estudio permitieron alcanzar una serie de conclusiones; entre ellas, que los objetivos más relevantes de los padres durante el proceso de integración escolar son: el desarrollo de habilidades, destrezas y potencialidades, el aumento de la independencia, el mejoramiento de los procesos de comunicación y lenguaje, el lenguaje de relaciones interpersonales y la calidad de vida. Con respecto a los apoyos recibidos, se concluye que los padres sintieron mayor apoyo y seguridad mientras sus hijos permanecieron en las escuelas de enseñanza especial que al ser integrados al sistema educativo regular.

En marzo del 2004 Sandra Hernández Loaiza, Sor Ana Elena Ramírez Quirós y Karen Xiomara Villagra, alumnas de la Universidad Nacional, realizan una investigación sobre la integración de los niños y niñas con retardo mental leve dentro del sistema educativo regular, en la Escuela Miguel Obregón Lizano de Alajuela. Se realiza un estudio descriptivo, seleccionando doce casos de niños con retardo mental leve, utilizando para la recolección de datos la entrevista estructurada a los maestros regulares y de educación especial a cargo de los estudiantes con la problemática descrita; también se analizaron el Registro Anecdótico, el planeamiento de los docentes y los expedientes de los estudiantes.

Algunas de las conclusiones a las que llegaron son: en primer lugar, que estos niños se caracterizan por problemas de aprendizaje y comportamiento; se atrasan en su desarrollo; son más lentos e infantiles; presentan dificultad en la motora fina y gruesa;

particularmente en las actividades recreativas no participan en general; presentan problemas de sueño y de alimentación; les cuesta comprender las cosas que han oído o leído; son muy sensibles a sonidos, luces u olores fuertes, poseen un tono de voz muy alta o monótona; tienden a balancearse, inquietarse o caminar mientras se concentran. El cincuenta por ciento de los docentes no se interesa en la capacitación de estos alumnos, el once por ciento afirma que el Ministerio de Educación Pública no se interesa por brindarles una ayuda adecuada u apoyo a estos docentes.

Problema

¿Cuáles son los problemas a los que se enfrentan los docentes, los padres y madres de familia pertenecientes a las regiones educativas de Alajuela Grecia ante la inclusión de niño con necesidades educativas especiales al aula regular?

Justificación

El paso de los niños de ambientes segregados como el de una escuela de enseñanza especial a una regular, fue un proceso que, como todos, requirió de tiempo y del paulatino convencimiento de las personas implicadas en la atención de tales estudiantes.

La integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en diferentes países en los años sesenta, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos deben tener la posibilidad de educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. Esto se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos y reiterado en las políticas educativas de los países; sin embargo, todavía existen millones de niños y personas que no tienen acceso a la educación o reciben una de menor calidad.

La igualdad de oportunidades no significa tratar a las personas igual, sino dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales. El derecho de todas las personas a participar en la sociedad implica que aquellas que presentan una discapacidad no tengan ningún tipo de restricción o discriminación en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Uno de los esfuerzos realizados en nuestro país para asegurar tales derechos es la puesta en marcha de las Aulas Integradas, donde alumnos con limitaciones leves o

moderadas son atendidos por un docente especializado dentro del ambiente de la escuela regular. Todo esto bajo la responsabilidad administrativa del director de la escuela, pero compartiendo las lecciones con la población estudiantil que manifiesta necesidades educativas especiales. Siguiendo la corriente de países desarrollados, se adopta la integración educativa, la cual permite que los estudiantes estén insertos no sólo dentro del sistema educativo de la mayoría, sino también dentro del aula regular, beneficiando así la normalización de los procesos sociales, educativos y emocionales del niño, de modo que éste logra condiciones de vida lo más parecidas posibles a las del resto de la sociedad.

Otros argumentos a favor de la integración tienen que ver con la calidad de la educación misma. Según Rosa Blanco (citado en Marchesi y Martín 1990) dice:

La integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración.

La integración beneficia al conjunto del sistema educativo, ya que exige una mayor competencia profesional de los profesores y de proyectos educativos, más amplios y diversificados que se puedan adaptar a las distintas necesidades de todos los alumnos. Es preciso romper con el esquema educativo que considera que todos los alumnos son iguales y, en consecuencia, todos tienen que hacer lo mismo de igual forma.

Toda la conceptualización del término “integración” ha evolucionado, para dar paso a lo que hoy se conoce con el vocablo de “inclusión”. El concepto de inclusión es más amplio que el de integración, ya que está relacionado con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. Se trata de lograr una escuela en la que no exista “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

La inclusión educativa surge como una necesidad de que todo alumno o alumna con discapacidades o sin ellas aprendan juntos en cualquiera de los niveles educativos. Y aunque el concepto de inclusión está evolucionando todavía, el término es muy útil como un agente de cambio conceptual, al indicar que no basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén en las escuelas ordinarias, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de estas. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para atender y educar a todos los alumnos, y no solamente a los considerados como “educables”; por eso, la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no únicamente a los niños etiquetados como diferentes.

Lo fundamental del proceso de inclusión es la serie de principios que formula y los valores que defiende con la finalidad de aseverar que el alumno con deficiencias sea visto como un miembro valorado y necesitado en todos los aspectos de la comunidad escolar.

Teniendo claro el momento que está viviendo la inclusión educativa a nivel mundial y, específicamente, la propuesta del Ministerio de Educación de nuestro país hacia una formación inclusiva, es necesario conocer los problemas a los que se enfrentan los docentes y los padres de familia de un niño incluido en el sistema regular. No se puede obviar que son ellos los que han de desafiar la realidad cotidiana de ese niño y el retos de pasar de la propuesta teórica a la práctica (con ella toda las limitaciones y los recursos con que se cuenta para trabajar), con el fin de lograr que todos sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados.

Objetivos

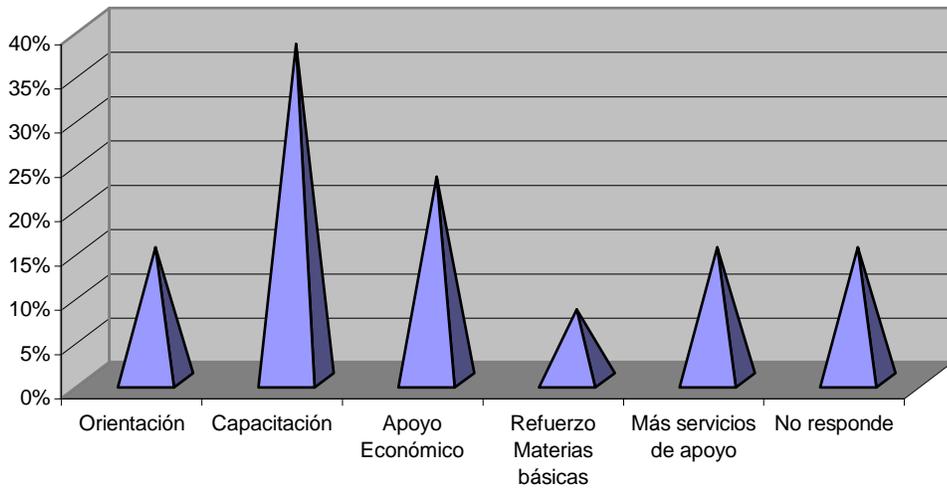
Objetivo general

Analizar la problemática a la que se enfrentan los docentes y los padres de familia ante la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales en el sistema regular.

Objetivos específicos

1. Determinar la situación real con la que se enfrenta el maestro ante la incorporación de un niño o niña con necesidades educativas especiales.

s con
sistema



CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia de la humanidad se ha enfocado y percibido a las personas con discapacidad de diferentes formas, así como también el tipo de educación que deben recibir. Haremos una descripción sobre la forma en que fueron tratadas y cómo hemos llegado hasta el día de hoy con lo que conocemos como inclusión educativa.

Como referente explicativo de esta evolución existen tres modelos que pueden ubicarse en diferentes momentos históricos: el tradicional, el rehabilitador y el de autonomía personal, entendiéndose éstos como inmersos en las corrientes económicas, políticas y de organización social propios de la época.

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Evolución del término

2.1.1 Modelo Tradicional

Una de las referencias más antiguas con respecto a la discapacidad se ubica en la sociedad espartana de los siglos X-IX a.C., durante la cual, las leyes permitían que los recién nacidos con signos de debilidad o algún tipo de malformación se lanzaran desde el monte Taigeto.

Más tarde, durante la Edad media la iglesia condenaba el infanticidio, alentando a su vez la idea de atribuir a causas sobrenaturales las “anormalidades” que presentaban las personas: por tanto, se les consideraba poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, sometiéndolas incluso a prácticas exorcistas y, en algún, caso a la hoguera.

En este período la influencia de la iglesia fue muy importante, ya que a partir de esa institución se genera una actitud bastante negativa hacia las personas discapacitadas, debido a que se les deja de ver como inocentes del Señor para visualizarlos como productos del pecado y del demonio (Arnaiz, 2003).

Con la aparición del cristianismo, las prácticas de exterminio como pruebas de rechazo social hacia la persona “deforme” o “lisiada” evolucionan, de tal manera que se les permite “vivir”, pero son asumidas como objetos de caridad, pues son dolientes y pobres portadores de los males de la sociedad.

Posterior al Renacimiento, los asilos pasan a manos del Estado, surgen los hospitales reales y se crean las condiciones para que, con la llegada de la Ilustración, se les asigne un nuevo puesto, convirtiéndoles en sujetos de asistencia.

A finales del siglo XVIII, se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales, como la Revolución Francesa de 1789.

Posteriormente, en el siglo XIX con el neopositivismo, para Astorga (2001) se añade un nuevo matiz a estos enfoques racionalistas del siglo anterior y la persona con discapacidad pasa de ser un sujeto de asistencia a ser un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, lo que influyó en forma muy importante la visión de la educación de las personas con discapacidad.

En este período hay más conciencia para atender a estas personas, aunque la idea imperante era más bien proteger a la “persona normal” de las que no lo eran, ya que sólo podrían traer daños y perjuicios a la sociedad. Por este motivo, los centros para las personas con discapacidad se construían fuera de las ciudades donde no molestaran ni se vieran, bajo la idea de que era un entorno más adecuado para ellos.

La práctica de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad es posible ubicarla a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, razón por la que se le considera como el comienzo de la Educación Especial.

El aumento de niños “débiles mentales” unido a la obligatoriedad de la escuela, dan como consecuencia que los sujetos que no son capaces de adaptarse, serán quienes con mayor claridad empezarán a definirse como población de educación especial. Así toma fuerza la idea de la agrupación homogénea de alumnos con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características.

Para Grau (1998), “este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto a profesores, recursos, instalaciones, etc.” Modelo que sigue en vigencia en nuestro país.

Una de las desventajas es que la única posibilidad de socialización es con otras personas con discapacidad, unos cuantos docentes y sus familiares. Al terminar el proceso escolar, no son aceptados en sus comunidades como parte de ellas. La gente no los conoce y no interactúan o participan en la vida social de sus comunidades.

2.1.2 Modelo Rehabilitador

Este modelo propio del siglo XX, se insinúa entre las dos guerras mundiales, pero se consolida después de la Segunda Guerra Mundial. Se caracteriza por admitir que el problema (discapacidad) se localiza en el individuo, ya que es en su deficiencia y en su falta de destreza donde se ubica básicamente el origen de sus dificultades.

Se hace entonces necesaria la “intervención” de un grupo de especialistas en Medicina, Terapia Física, Terapia Ocupacional, Psicología, Trabajo Social, Educación Especial, entre otros, quienes mediante un proceso rehabilitador darán respuesta al problema, lo cual será valorado de acuerdo con el grado de destrezas funcionales alcanzadas o recuperadas, y más específicamente si la persona con discapacidad es ubicada en un empleo remunerado.

Entre los años cuarenta y sesenta sucede una serie de circunstancias que provocan una preocupación social por los niños que se atienden en instituciones específicas, dentro de la que se destacan de acuerdo con Sánchez (2002), los siguientes aspectos:

- La negativa de las familias a enviar a sus hijos a escuelas específicas, reclamando el derecho de sus hijos de asistir a escuelas regulares.
- La investigación pone de manifiesto aspectos acerca de los efectos de la educación segregada. Se destaca la inadaptación social de los sujetos luego de la institucionalización.
- Los cuestionamientos ideológicos que las sociedades occidentales hacen de la atención y derechos de los ciudadanos.
- Divulgación de los trabajos psicométricos de Bidet-Simon.
- Se abren los primeros centros de reeducación para delincuentes juveniles.
- Aumentan los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos y psicólogos que trabajan en equipo. (Sánchez, 2002)

El aporte de los estudios psicológicos acerca de la modificabilidad y educabilidad de los “deficientes”, se consolida en los centros de educación especial como respuesta educativa propia, permeando lo organizativo, didáctico y legal.

La integración tiene sus orígenes en el concepto de normalización, entendido según Bautista (1993), citando a Bank-Mikkelsen, como: “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (p.26)

El impacto de este nuevo pensamiento en la educación especial conlleva a redefinir “que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficit, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta.” (Arnaiz, 2003, p.1)

Por este motivo, desde la integración se empieza a cuestionar que las formas en que tradicionalmente las instituciones y las prácticas educativas propiamente en el aula, no son las más adecuadas para poder responder a las necesidades de cualquier alumno, en particular de aquellos que presentan una condición de discapacidad, provocando entonces que la educación especial ya no se conciba más como aquella dirigida a un grupo específico de alumnos, sino que su énfasis estará en aquellas medidas y acciones, dirigidas al ámbito escolar que permitan a los docentes satisfacer las necesidades de todos sus alumnos.

Con la puesta en marcha de la integración escolar (1985), numerosos niños tuvieron la oportunidad de entrar en el sistema escolar ordinario y muchos de los profesores que trabajaban en la escuela de enseñanza especial pasaron también al sistema regular como maestros de apoyo. De esa manera, el alumno sería miembro de la clase regular todo el tiempo; el apoyo se suministraría en la clase ordinaria según se necesitara y podría participar en la clase regular y en las actividades de la escuela tanto como fuera posible.

Aunque la integración es un importante paso en la valoración positiva de las diferencias humanas, puesto que su fundamento filosófico trasciende la mera ubicación del sujeto en la sociedad, también hubo serios defectos en el desarrollo de ésta como lo expresa Arnaiz (2003, p.8), que cita la opinión de Skrit:

El discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no las tienen. Este planteamiento ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y los programas.

Los niños, al salir de una escuela de enseñanza especial y ser integrados al aula regular, se siguen viendo diferentes. Ahora con una nueva “etiqueta”: la de alumnos integrados. Esto se deja ver con el mismo trato por parte del docente al sentarlo aparte o

cuando el maestro de apoyo lo saca de la clase para atenderlo fuera, incluso los compañeros de clase dicen: “ése es de adecuación curricular y por eso le hacen exámenes diferentes”.

Por tanto, es indiscutible que desde la perspectiva de estas prácticas, muchas personas con discapacidad han sido segregadas, siendo percibidas como inferiores o diferentes.

2.1.3 -El Modelo de la Autonomía Personal.

El inicio del modelo de autonomía personal se sitúa en Estados Unidos a comienzos de los años setenta, como producto del movimiento de vida independiente. Para ubicarlo de una mejor manera, según relata Astorga (2000), este movimiento es un producto indirecto de la guerra de Vietnam, conflicto del que las tropas estadounidenses, a diferencia de otras guerras, regresan derrotadas. A los miles de soldados que murieron en esta guerra, se une una gran cantidad importante de combatientes afectados física, sensorial o mentalmente.

El surgimiento de este movimiento se enmarca en la lucha por los derechos civiles, particularmente los de la población negra estadounidense, así como en el auge del movimiento feminista en esa sociedad.

A diferencia del modelo rehabilitador, en este enfoque el problema es otro: ya no es la deficiencia y falta de destreza el centro del problema, ni el objetivo final que hay que atacar, sino la situación de dependencia ante los demás.

A partir de esa nueva perspectiva, el problema que se debe enfrentar se focaliza en el entorno, y dentro de este entorno se incluye el proceso de rehabilitación, pues es precisamente allí donde muchas veces se desarrolla la dependencia.

Katzka, citado por Astorga (2000, p), define el modelo de vida independiente como:

Una filosofía y además como un movimiento de personas con discapacidades, que trabaja por la igualdad de oportunidades, el respeto a sí mismo y la autodeterminación. Vida independiente no significa que no necesitemos o que queramos vivir aislados. Vida independiente significa que queremos el mismo control y las mismas oportunidades de vida diaria que nuestros hermanos y hermanas, vecinos y amigos que no tienen discapacidades. Queremos crecer con nuestras familias, ir a la escuela que

escojamos, usar cualquier autobús, tener trabajos acordes con nuestra educación y nuestras capacidades. Más importante aún, necesitamos estar a cargo de nuestras propias vidas, hablar y pensar por nosotros mismos.

Para enlazar y aclarar la relación entre las nuevas concepciones acerca de la discapacidad y la educación inclusiva, se alude a lo que Aguilar (2003, pp.6-7) plantea:

Es importante destacar el papel que ha jugado la discapacidad en el surgimiento de la educación inclusiva, esto con un doble propósito; por un lado desterrar la errónea creencia de que la educación inclusiva es aquella que hace referencia exclusivamente a los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares; pero por otra parte reconocer cómo la educación inclusiva se nutre de un significativo cambio que se ha operado en la forma de percibir y entender hoy la discapacidad.

Esta nueva concepción de la discapacidad centrada en el entorno y lo social es fundamental para entender que las dificultades educativas de un estudiante no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, sino que, por el contrario, son las características del sistema educativo en sí mismo las que están creando “barreras para el aprendizaje y la participación de estos y posiblemente de otros estudiantes”. (Aguilar, 2003)

Es importante reafirmar, como aclara Echeita citado por Méndez (2003), que “la inclusión no es la etiqueta moderna para la educación especial, ni un sinónimo de integración tal y como ésta ha venido desarrollándose en los últimos años” (p.16)

La educación inclusiva significa que los alumnos con discapacidades o sin ellas aprendan juntos en todos los niveles educativos. Significa que ellos sean capaces de desarrollar sus capacidades en el trabajo y en la vida diaria dentro de las mismas instituciones que los demás. Es proveer a todos los estudiantes de las mejores oportunidades de aprender unos de otros.

El concepto de inclusión está evolucionando todavía; sirve como agente de cambio conceptual al indicarnos que no basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén en las escuelas ordinarias, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de éstas.

Dado que la inclusión educativa está ligada a la atención de las necesidades educativas especiales, en el siguiente apartado se clarifican aspectos relacionados con él.

2.2 Necesidades Educativas Especiales

El término “necesidades educativas especiales” se presenta por primera vez en el Reino Unido en 1978, específicamente en el informe Warnock: este trajo una transformación en cuanto a la atención de tales necesidades y al despertar del proceso de normalización e integración en el interior de las escuelas (Brenan, 1990).

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, aprobada en la ciudad de Salamanca, (España) el 10 de junio de 1994, se aborda con amplitud el tema, constituyéndose como la base fundamental para apoyar “la educación para todos”; en esta se promulga que es un derecho atender cualquier requerimiento especial en el proceso de aprendizaje de un estudiante, ya sea en forma permanente o temporal.

En el capítulo quinto, artículo 36, bajo el tema de Educación Especial de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E. 1988), se estipula que este dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar dentro de la misma organización escolar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos, rigiéndose por los principios de normalización y de integración escolar.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, todas las personas son libres e iguales en dignidad y derechos, convirtiéndose la atención a las N.E.E. en un asunto fundamental que no sólo compete al sistema educativo, sino que abarca la comunidad, de donde deben salir alternativas que incluyan a quienes presentan alguna discapacidad como miembros activos y productivos, totalmente integrados e insertos a las acciones sociales, de modo que se sienten como ciudadanos en iguales condiciones que el resto de los miembros.

2.2.1 Aspectos históricos de la atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica.

De acuerdo con Gamboa (1999), la educación especial en Costa Rica nació en el año de 1939, cuando el señor Fernando Centeno Güel fundó la primera escuela para niños sordos, ciegos, con retraso mental o con problemas de aprendizaje. A partir de los años

50 se abrió la Escuela de Enseñanza Especial en San Carlos, y en la década de los 70 empezó una proliferación de servicios de esta índole.

En los años 60 se dio la oportunidad para que maestras fueran a especializarse en el extranjero, principalmente en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de España, bajo la tutoría de la profesora María Soriano. Con ese enfoque, el año 1969 el Ministerio de Educación Pública mostró interés por apoyar y acoger la educación especial, por lo que fundó la primera oficina de supervisión nacional (Gamboa, 1999).

Las primeras olas de la corriente integracionista llegaron a Costa Rica en los años 70, en que la divulgación del informe Warnock causó revuelo en el Reino Unido y otros países.

En el año 1974 se crearon las primeras aulas especiales dentro de las escuelas regulares bajo el nombre de “aulas diferenciadas” hasta 1992, cuando se les empezó a llamar “aulas integradas”.

Según narra la misma Gamboa (1999), los primeros intentos por desarrollar programas ocupacionales como parte del proceso educativo fueron iniciados por ella, quien en 1976 planteó un proyecto para dar una opción funcional a los adolescentes que se encontraban sin opción dentro de las aulas diferenciadas.

En el año 1979 fue inaugurado en San José el primer programa de apoyo (aula de recurso) para niños ciegos y deficientes visuales integrados en forma directa al sistema regular. A principios de los años 80 se dio también la proliferación de servicios integrados (aulas de recurso) para atender a los niños con dificultades para el aprendizaje, trastornos emocionales y problemas de lenguaje.

La señora Gamboa recuerda que en 1973 se inicia la formación especializada de docentes en terapia del lenguaje y atención al niño sordo, en la Universidad de Costa Rica. Entre 1974 y 1979 las especialidades fueron aumentadas, cubriendo retraso mental, trastornos emocionales y deficiencia visual.

Según Lady Meléndez, aunque la idea de integración se encuentra vigente en nuestro país desde finales de los años 70, los conceptos de necesidades educativas especiales, no fue difundido sino a partir del año 1994, gracias a la participación de Costa Rica en la Conferencia de Salamanca donde se trató el tema de la atención a las necesidades educativas especiales como mandato de la UNESCO.

La presión ejercida por el Departamento Especial del Ministerio de Educación Pública para poder llevar a la práctica las transformaciones educativas emergidas de esa nueva conceptualización, coincidió en forma positiva con el movimiento que muchas organizaciones se encontraban dando en el país, con el fin de promulgar una Ley de la República que garantizara los derechos de las personas con discapacidad. Esto se llevó a cabo en abril de 1996, mediante la aprobación de la Ley sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad en Costa Rica, conocida como Ley 7600, que a su vez promovió que en 1997 se dictaran las Políticas, Normativa y Procedimientos para el Acceso a la Educación de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

La Dra. Lady Meléndez, Asesora Nacional del Ministerio de Educación Pública, considera que actualmente el país pasa por un período de adaptación en el que muchos no creen que los cambios deban darse en el interior de las aulas, mientras que otros defienden el derecho a la inclusión, confiados en que se vayan haciendo los ajustes pertinentes en el camino.

Los estudiantes con estas particularidades requieren oportunidades reales, no se trata de un asunto de caridad, lo cual se convertiría en una barrera social que estimula la discriminación y, en consecuencia, la exclusión social.

La visión para atender a estos alumnos debe cambiar, pues no son diferentes en el sentido de “poseer menos capacidad”, sino que su ritmo de aprendizaje o estrategia educativa requiere modificaciones que permitan el desarrollo de sus potencialidades dentro del mismo ambiente del aula. Lo anterior se aprecia en el siguiente párrafo:

Las necesidades educativas especiales suponen una intencionalidad de cambio. Cambio conceptual, de mentalidad, de actitud ante la realidad de las personas, pero sobre todo cambio en la praxis educativa...la adaptación curricular puede concebirse como un proyecto de innovación que afecta al currículum, a las estructuras organizativas del centro escolar y a la actuación del docente...a las competencias de los alumnos, de los profesores y de la escuela en su totalidad. (Sánchez y Torres, 1998, p. 53-56).

Si se considera que el fracaso escolar de un alumno es también el fracaso del profesor y del sistema, ante la incapacidad de adaptar el currículum a las necesidades de

los estudiantes, tratando de inflexibilizar los contenidos y estandarizar las estrategias, lo cual deja en desventaja a personas que requieren una atención que se sale del promedio y que, al ser minoría, muchas veces se ven como los que no se adaptan, no calzan o peor no se alinean con el grupo.

El término “necesidades educativas especiales” debe reconceptualizarse, enfocando el respeto por la individualidad, donde todos colaboremos para que las fortalezas de uno puedan ayudar a solventar las carencias del otro, y donde el centro del quehacer educativo sea el niño y sus necesidades.

De igual manera que hoy se le brinda importancia a la pertinencia cultural de los currículos, en la medida que se tome en cuenta la realidad sociocultural de los pueblos, como una estrategia para el respeto a la diversidad, también se debe brindar una educación que permita acceder al modelo curricular vigente para aquellos niños que por diversas razones presenten una forma diferente de aprender, con la premisa de que estas diferencias no deben ser un obstáculo que impida el desarrollo pleno de todo ser humano.

2.3 Adecuaciones Curriculares

La existencia de currículos abiertos y flexibles es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los alumnos. En este sentido, las escuelas deben ofrecer opciones curriculares que se adapten a niños y niñas con capacidades, necesidades e intereses diferentes. La respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas hay que buscarlas en el currículo regular, realizando ajustes y modificaciones que se estimen convenientes, y proporcionando las ayudas técnicas necesarias para favorecer el acceso al currículo.

Las adecuaciones curriculares son esas estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con alguna necesidad educativa especial. Estas le permiten al docente producir las adaptaciones curriculares para responder a esta demanda de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad. Posibilitan el acceso al currículo, o bien brindan aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza.

Estas adecuaciones curriculares son definidas por Arias (1992) de la siguiente manera:

“...las estrategias de actuación docente que impliquen cualquier ajuste que se realice en la oferta educativa común para dar respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales” (Ministerio de Educación Pública, 1998:4).

Las adecuaciones van desde modificaciones o ajustes sencillos en el trabajo de aula para algunos estudiantes, hasta cambios significativos en la programación que se hace para los alumnos.

Las adecuaciones pueden ser de varios tipos:

2.3.1 Adecuaciones de Acceso:

Son modificaciones o provisiones de recursos especiales, materiales o de comunicación, dirigidas a algunos alumnos, especialmente aquellos con deficiencias motoras, visuales y auditivas, con el fin de facilitarles el acceso al currículo regular o al currículo adaptado. Por ejemplo: ubicar al estudiante en un lugar estratégico, el uso de lámparas para los estudiantes visuales, el pupitre especial para los alumnos con problemas motores y la construcción de rampas, entre otros.

2.3.2 Adecuaciones no significativas

Son aquellas que no modifican substancialmente la programación del currículo oficial. Constituyen el conjunto de acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos; por ejemplo, darle al alumno la instrucción en forma individual, fraccionar los contenidos que se evalúan en un examen, disminuir la cantidad de ítems formulados en el examen, permitir que utilice las tablas en un examen de matemática, adecuar la metodología y la evaluación según las características de los estudiante.

2.3.3 Adecuaciones Significativas

Son aquellas que consisten principalmente en la eliminación de contenidos esenciales y objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes asignaturas y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación. Este tipo de adecuaciones requiere de un análisis exhaustivo, ya que no se trata de simples adaptaciones a la metodología y a la evaluación, sino que son cambios medulares en el currículo oficial.

El tipo de adecuación que necesita un estudiante de determinada profundidad, variedad y características es el que toma como punto de partida los aspectos de los contenidos escolares, los objetivos de aprendizaje propuestos, la realidad de la escuela, de un aula, de un profesorado y de alumnos concretos.

En la determinación de las adecuaciones curriculares debe participar la escuela como una unidad, es decir, tanto el personal de educación regular, como el personal de educación, especial y los padres de familia. Lo importante es el trabajo en equipo o multidisciplinario ya que es mucho más enriquecedor y fructífero que el trabajo individual o aislado. Es por tal motivo que la participación de todas las personas involucradas con algún niño con necesidades educativas especiales permitirá obtener una gama más amplia de datos y estrategias para el óptimo desarrollo del proceso educativo del menor.

Veamos un factor importante en este proceso: la familia.

2.4 Situación Familiar

La familia es y será el núcleo fundamental de la sociedad, pues además de transmitir vida, perpetúa la identidad sociocultural de los individuos. Enfoque a la familia usa como consigna el siguiente lema “Como va la familia, así va la nación”, con la certeza de que la función social de ésta es insustituible dentro de la dinámica de los pueblos.

El cuidado de los niños es tarea suprema de la humanidad y no de unos pocos; los esfuerzos en el proceso de inclusión involucran diferentes sectores de la comunidad y requieren una serie de estrategias que responden a las necesidades educativas de cada sujeto.

La familia, la escuela y la comunidad son contextos primarios en la instrucción de una persona: en los tres se produce el aprendizaje de un individuo. La familia como sistema informal tiene la finalidad de preparar a los niños para su adaptación a la comunidad y el logro de sus anhelos y sueños en la vida. Tiene un importante papel en el proceso de intervención educativa, ya que los patrones más elementales son aprendidos de ésta y transferidos luego al comportamiento en la escuela (Gordillo, 1998).

Todos los padres y madres se forman expectativas cuando un hijo va a nacer, y muchas veces es necesario reconciliar esos sueños con la realidad. Pero la tarea se torna más

difícil cuando el niño presenta alguna discapacidad y no se está preparado para atenderlo en forma adecuada.

Cuando un pequeño con necesidades especiales llega al hogar, ninguno de sus miembros ha sido capacitado para esto, de modo que podrían darse reacciones que van desde la sobreprotección hasta la indiferencia, minimización de la situación, y por ende, su participación activa y comprometida en el proceso de adaptación del niño con su medio. Además de los ajustes a que deberán acoplarse todos los integrantes del núcleo familiar, también se verán inmersos en una situación que no escogieron, pero que tampoco pueden soslayar. Cabe destacar cuando llega el momento, no sólo de los ajustes que se dieron en el hogar ante el niño o niña especial, sino de la participación de otro nuevo personaje, tan demandante como el primero: la escuela, y con ella más inversión de tiempo, esfuerzo y recursos económicos.

Los niños con necesidades educativas especiales requieren, como cualquier otro, el respaldo abierto y comprometido de su familia, y llámese familia nuclear, extensa, monoparental o cualquier otra modalidad, puesto que no existe un único modelo de familia, ni el niño escoge a cuál quiere pertenecer.

El niño debe estar plenamente integrado en su hogar como miembro activo de todas las actividades familiares, aceptado tal como es, con sus capacidades y limitaciones, pues no se puede pretender integrarlo en otros círculos sociales, si en su ambiente familiar falta mayor aceptación hacia él. Es precisamente en el hogar donde se inicia el proceso de inclusión, poniendo en práctica conocimientos y habilidades que no son innatas a la condición de ser padres y que, por tanto, requieren esfuerzo y grandes dosis de tolerancia.

Cuando se habla de incluir a un niño, significa que se trata de cubrir las diferentes necesidades que él o ella tendrá en su nuevo medio, desde reducir la distancia física entre las personas con y sin discapacidad, hasta lograr el acercamiento psicológico y social entre ambos grupos, estableciendo lazos afectivos.

Las familias en el pasado tenían a cargo la función de educar a los hijos en todos los aspectos, pero poco a poco se hizo responsable a la escuela de instruir sobre temas como: educación para la salud, hábitos de higiene y alimenticios, formación sexual, valores. Sin embargo, todos los esfuerzos que los docentes hacen por transmitir en la teoría aspectos que

se aprenden en la práctica diaria y, sobre todo, en la congruencia entre lo que se enseña y lo que se vive, han traído escasos resultados, y parece que de nuevo recaen en la familia aspectos tan medulares en el desarrollo integral de un niño.

Probablemente el problema ha consistido en que no se han fijado los límites de la relación entre la escuela y la familia, pues aunque su rol es diferente, ninguno puede atribuir toda la responsabilidad al otro, sino que ambos son complementarios de modo que deben trabajar coordinadamente en una continua comunicación y relación.

Toda esta situación se aprecia en el ámbito de las necesidades especiales argumentando que una de las razones de los profesionales para alentar y animar la participación de la familia en las instituciones educativas es para desviar la responsabilidad profesional hacia ésta, de ésta forma si el alumnado con necesidades especiales no progresa, significa que la familia no está lo suficientemente concienciada del problema de su hija o hijo. Pero cuando la responsabilidad recae en las instituciones educativas y el resultado tampoco es el deseado, entonces se acusa a los docentes y a otros profesionales por no cubrir los requerimientos de este sector de la población estudiantil.

De lo antes expuesto se desprende que ni la escuela puede ignorar la difícil situación de la familia ante el desconocimiento de cuál debe ser su actuación en el proceso de aprendizaje de su hijo, ni los miembros de la familia pueden depositar en los profesionales la responsabilidad del avance en el proceso de inclusión del estudiante, argumentando la falta de conocimiento, interés, capacidad y tiempo para dedicarse a ello.

Muchas veces ni la familia, ni la escuela saben dónde está la frontera en esa relación, y pareciera que los límites no están delimitados. Es imprescindible superar esta dicotomía entre familia y escuela, aprendiendo a conocerse y a trabajar en conjunto a favor del alumnado/hija o hijo, desde una perspectiva de colaboración e interrelación.

Familia y escuela son dos sistemas que interactúan inevitablemente: lo que sucede en la escuela, tiene repercusiones en la familia y viceversa.

Según Sánchez y Torres (1998), ni a la escuela ni a la familia por sí solas les será posible sacar adelante al individuo con algún tipo de problema y si alguna falla, disminuyen las posibilidades para el alumno-hijo.

La familia no puede limitarse a buscar un diagnóstico que pruebe que su hijo presenta una discapacidad y esperar que la institución resuelva sola la dificultad, sino que se requiere de un mayor compromiso para involucrarse de lleno y de manera activa y permanente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando un equipo con los docentes, donde la familia brinde sus propios aportes y esfuerzos para garantizar el éxito de los ajustes que conlleve todo el proceso.

Está claro que la familia y la escuela deben mantener congruencia en las pautas o lineamientos a seguir, a la hora de aplicar una adecuación que le permita al niño incluido formar parte activa en el quehacer del aula, sin limitarlo a un rincón al lado del maestro y ser tratado como sensible o especial frente a sus compañeros, lo que lo mantendría tan alejado o más de lo que estaba cuando permanecía en la escuela especial, donde por lo menos era uno más.

Para que la inserción pueda desarrollarse en forma adecuada, es imprescindible el apoyo de la institución educativa, del docente y la familia durante el proceso, mediante las modificaciones necesarias y el constante análisis, con el objeto de corregir las fallas y mejorarlas.

Es imprescindible la capacitación que puedan recibir los padres en la correcta supervisión que requiere el estudiante con alguna discapacidad en las labores extra clase, comprendiendo lo que es capaz de hacer el niño en ese momento, de acuerdo con los procesos evolutivos en que se encuentra y lo que está en proceso de lograr. En el libro “Atención del niño excepcional”, de Gabriela Marín, se aborda el tema sobre la importancia de informar a la familia acerca de las características en cuanto a la deficiencia del alumno, a través del entrenamiento con profesionales e incorporándolas en los programas educativos, de manera que cuando los hijos se encuentren en el hogar, se le dé continuidad a lo aprendido.

La Declaración de Madrid reafirma que las autoridades públicas deben establecer medidas adecuadas a las necesidades de las familias, que permitan a éstas organizar el apoyo a las personas con discapacidad de la forma más integradora.

En nuestro país la participación responsable de los padres está claramente estipulada en el Artículo 143 del Código de Familia, donde se establece:

“Artículo 143-La autoridad paternal confiere los derechos e impone los

deberes de educar, guardar, vigilar y en forma moderada, corregir al hijo”.

De igual forma, el Código de la Niñez y la Adolescencia en su Artículo 64 complementa el anterior:

“Será obligación de los padres o encargados matricular a las personas menores de edad en el centro de enseñanza que corresponda, exigirles la asistencia regular y participar activamente en el proceso educativo”

Al ser nuestro país una nación de derecho, es imprescindible vigilar que se den en igualdad de condiciones los esfuerzos para salvaguardar las mismas oportunidades de toda la población infantil de instruirse bajo la tutela del hogar y con la anuencia de los entes educativos, sin considerar o excluir a aquellos que presenten situaciones de aprendizaje diferente que el promedio de los alumnos, impidiéndoles acceder al currículum correspondiente a su edad; por ello es importante analizar el papel del docente en este proceso.

2.5 Características de los Docentes

Hargreaves (1979) opinó que los educandos están acostumbrados a mirar la relación maestro-niño como una situación caracterizada por los mayores. Según Skinner, el docente es un moldeador de la conducta del alumno y debe aplicar los refuerzos de manera consistente y oportuna. A nivel nacional, el Ministerio de Educación (MEP, 1990 y 1994) ha ofrecido lineamientos para caracterizar las relaciones maestro-niño en el contexto de la didáctica activa, con el fin de promover el desarrollo integral del ser humano, mediante la concepción del educador como un profesional capaz de emplear estrategias de mediación, de acuerdo con las características y necesidades del estudiante.

Sin embargo, al aplicar toda la teoría a la práctica, nos damos cuenta de que si el docente no tiene estos enfoques como parte de sus creencias, se convierten en palabra escrita solamente. Sí, es el maestro el que tiene la oportunidad de conducir las relaciones alumno-profesor en forma horizontal, donde medie el diálogo y el respeto mutuo en favorecimiento de la educación.

El docente de aula regular proporciona el enlace que el niño incluido recibe al llegar a la escuela regular y por lo tanto, su papel hará que la adaptación se dé, o por el contrario, se complique.

La primera barrera por superar será la disposición para aceptar al niño en la clase, con el esfuerzo que esto conlleva, mayor supervisión, trabajo individualizado, pruebas adaptadas y estrategias innovadoras para que el aprendizaje cobre sentido y sea una experiencia duradera para el estudiante.

Además, es muy importante que el maestro que se enfrenta a este reto permita llevar a cabo el seguimiento del caso a través de las visitas del docente especializado, viendo en él o ella un complemento para aquellas áreas que, por no ser un profesional en la educación especial, desconoce, y así fortalecer el trabajo en equipo.

La inclusión no se limita al área cognoscitiva, por lo tanto, el educador puede colaborar para que el niño se involucre en todas las actividades del proceso escolar, como son los recreos y momentos propicios para reforzar las relaciones con su medio, en cosas tan sencillas como enseñarle a ir a la soda, por ejemplo.

Los educadores deben contribuir a que el escolar se convierta en un individuo autónomo, crítico y capaz de relacionarse positivamente con los demás.

Los docentes no se limitan a enseñar a los niños conceptos en el área cognoscitiva, son modelos que sus estudiantes miran con atención para aprender la tolerancia y el respeto por las individualidades de los integrantes del aula y la escuela. Constituyéndose los valores como de importancia medular en nuestro sistema educativo, se convierte la atención a las necesidades educativas especiales en una oportunidad para celebrar la diversidad, donde cada alumno tenga segura la oportunidad de aprender en el mismo contexto de sus compañeros, lejos de las etiquetas del pasado.

Según Cusi Morales, psicóloga del equipo de la Corporación Síndrome de Down de Colombia, la inclusión es un proceso global que involucra a toda la comunidad escolar y no sólo a un profesor en particular. Se requiere la solidaridad abierta y el trabajo comprometido de toda la estructura organizativa (directores, maestros, comité de apoyo, equipo interdisciplinario), logrando así un mayor impacto y apertura al cambio necesario para asegurar ambientes educativos más justos y equitativos.

Es y seguirá siendo el docente con vocación el que manifieste una actitud y un compromiso frente a su labor, sin perder la perspectiva del niño en forma integral, comprendiendo que predomina la individualidad, inclusive dentro de la discapacidad. Es, pues, el maestro con una filosofía integradora quien facilitará el desafío que supone la inclusión educativa exitosa.

A continuación algunos de las principales excepcionalidades que atiende el docente dentro de una aula inclusiva

2.6 Situaciones que caracterizan a los niños observados

En la actualidad se ha pasado de una educación centrada en las deficiencias de los estudiantes, a aquella que se ocupa de dar respuesta positiva a la variedad presente en los salones de clase. En su libro “Atención a la Diversidad, Pilar Arnaiz (2005, p.34) define lo siguiente:

“ las dificultades de aprendizaje sobrevienen no solo por la propia dificultad del alumno, sino también como consecuencia de las medidas organizativas y curriculares adoptadas por los centros, y por las decisiones que tomen los profesores con relación a las actividades que proponen, los recursos que utilizan y la forma en que organizan el aula”.

El conocer los síntomas que manifiestan los estudiantes con necesidades educativas especiales, tiene utilidad para el docente en la medida en que no se enfaticen las limitaciones, sino se desarrollen “puentes cognitivos entre los alumnos”. A continuación se describen algunas de las situaciones presentes en la vida de los niños observados.

2.6.1 Síndrome de Asperger

Fue descrito por el pediatra Hans Asperger en Austria en el año 1944 y se mantuvo en el olvido hasta 1982, cuando la Dra. Lorna Wing, psiquiatra del Reino Unido, comienza a investigar sobre el síndrome, y no fue hasta el año de 1994 que es reconocido oficialmente en el “Manual estadístico de diagnóstico de trastornos mentales”, en su cuarta edición.

Los niños diagnosticados con este síndrome constituyen un reto especial en el medio educativo; además de sus características propias, se une el desconocimiento de los docentes sobre las necesidades de estos alumnos.

No todos los niños con Asperger se parecen entre sí, ya que tienen su personalidad única; los síntomas típicos se manifiestan de modo diferente en cada una de las personas. En consecuencia, no existe una receta única que se pueda aplicar en clase para todos los niños con esta particularidad, al igual que ningún método educativo responde a las necesidades de todos y cada uno de los niños que no están afectados por el síndrome.

Cada niño es diferente, pero dentro de las características que pueden presentar están: problemas en las áreas de interacción social y comunicación; falta de flexibilidad mental; a menudo no tienen conciencia de los sentimientos de otros; se les dificulta llevar una conversación; se alteran fácilmente por cambios en rutinas y transiciones; son literales en el lenguaje y su comprensión; suelen ser muy sensibles a sonidos fuertes, luces u olores; presentan fijación en un tema u objeto. Los pequeños con Asperger tienen grandes dificultades a la hora de interpretar las claves que les indican qué se espera de ellos en una determinada situación. Podrían tener problemas de enfrentamientos y mostrar de una forma involuntaria comportamientos poco sociales; a menudo quieren hacer amigos, pero no saben qué deben hacer para conseguirlo; pueden ser excesivamente formales o tratar a un extraño como si de un íntimo amigo se tratara, hablar en forma extraña o pomposa, muy alta o monótona.

A menudo no se concentran en su tarea, distraídos por estímulos internos; son muy desorganizados, así como tienen dificultad en mantener el punto de focalización en las actividades escolares, no tanto debido a su falta de atención, sino a que el punto de focalización es “extraño”, ya que no pueden discernir lo que es relevante y, por lo tanto, su atención se focaliza en estímulos irrelevantes; tienden a retraerse a mundos interiores complejos de una manera mucho más intensa que la típica actitud de soñar despiertos y tienen dificultades de aprendizajes en una situación de grupo. Su modo de andar es rígido y torpe; no suelen tener éxito en los juegos que impliquen habilidades motoras y presentan deficiencias de motricidad fina que pueden causar problemas de grafomotricidad, un ritmo de trabajo lento y pueden afectar su capacidad para el dibujo.

Poseen un nivel de inteligencia medio o superior a la media, pero les falta pensamiento de alto nivel y habilidades de comprensión. Por último presentan una excelente memoria mecánica, pero sus habilidades para resolver problemas son escasas.

2.6.2 Retardo Mental

La definición del término ha experimentado cambios a lo largo del tiempo; hasta el siglo XIX, no existía una concepción diferenciada de otras patologías y se creía frecuentemente que las causas del retardo mental estaban relacionadas con patología biológica. Al mismo tiempo, se empiezan a hacer intentos educativos terapéuticos desde las perspectivas humanitarias y románticas.

En el siglo XX las definiciones sobre retardo mental se basan en dos criterios: el primero se refiere a las clasificaciones estadísticas de la inteligencia y el segundo, a las dificultades de la conducta adaptativa.

Tregold es una de las primeras autoridades médicas que en 1937 define el retardo mental como: “Un estado de desarrollo incompleto de tal magnitud que el individuo es incapaz de adaptarse al ambiente normal de sus congéneres y no puede mantener una existencia independiente de supervisión, control o ayuda externos (Holst, 1993).

En 1983 la Asociación Americana de Deficiencia Mental publica una nueva definición que provee una concepción más exacta: “El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media, que resulta o va asociado con déficit concurrentes en la conducta adaptativa y que se manifiesta durante el período de desarrollo” (Verdugo, 1994:28).

En 1992 la Asociación Americana sobre Retardo Mental (AARM) replanteó la definición de esta discapacidad con cambios importantes desde todo punto de vista:

El retardo mental como aquellas limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual el cual tiene como característica un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, auto dirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales tiempo libre y trabajo.

Esta nueva concepción trae una serie de cambios significativos, para lo cual esta asociación establece cuatro dimensiones de evaluación: a) funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas; b) consideraciones psico-emocionales; c) consideraciones físicas, de salud y etiológicas; d) Por último, consideraciones ambientales.

2.6.3 Síndrome de Bonder Bield

Síndrome caracterizado por obesidad, retraso mental, malformaciones cráneo-faciales, polidactilia, hipogenitalismo, anomalías cardiovasculares y retinitis pigmentaria. La causa, prenatal, es desconocida, aunque parece que la enfermedad se transmite por herencia autosómica recesiva.

2.6.4 Problemas de Aprendizaje

Un problema del aprendizaje puede causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y usando ciertas destrezas. Las destrezas que son afectadas con mayor frecuencia son: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar, y matemática.

Los investigadores creen que los problemas del aprendizaje son producidos por diferencias en el funcionamiento del cerebro y la forma en la cual éste procesa información, lo cual deja ver que los niños en referencia son capaces de aprender de manera diferente. A continuación se presenta la definición de problemas de aprendizaje como:

“...un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer calculaciones matemáticas, incluyendo condiciones tales como problemas perceptuales, lesión cerebral, problemas mínimos en el funcionamiento del cerebro, dislexia, y afasia del desarrollo.”

Sin embargo, los problemas del aprendizaje no incluyen”... problemas del aprendizaje que son principalmente el resultado de problemas de la visión, audición o problemas en la coordinación motora, del retraso mental, de disturbios emocionales, o desventajas ambientales, culturales, o económicas.” [34 Código de Regulaciones Federales 300.7(c) (10)]

Es importante dejar claro que no todos los niños aprenden de igual forma o al mismo ritmo, por lo cual la población con trastornos de aprendizaje requiere para progresar de ayudas especiales que posibiliten un aprendizaje significativo.

2.6.5 Niños con Deficiencia Visual o Ceguera

Se habla de personas con ceguera para referirnos a aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos).

La Ley 2171 del Patronato Nacional de Ciegos define

Un ojo es ciego cuando su agudeza visual con corrección es de 20/200 o 6/60 o menos. (Ramírez, 1993:6).

Por otra parte, cuando hablamos de personas con *deficiencia visual* se quiere señalar a aquellas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta. En la mejor de las condiciones, algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales. En otras circunstancias, es la capacidad para identificar los objetos situados enfrente (pérdida de la visión central) o, por el contrario, para detectarlos cuando se encuentran a un lado, encima o debajo de los ojos (pérdida de visión periférica), la que se ve afectada en estas personas.

Por tanto, las personas con deficiencia visual, a diferencia de aquellas con ceguera, conservan todavía un resto de visión útil para su vida diaria (desplazamiento, tareas domésticas, lectura, etc.).

La integración escolar supuso un hito histórico jamás alcanzado, revalidado posteriormente por la LOGSE (1990), que en su capítulo V: “de la Educación Especial”, en sus artículos 36-37 pone de relieve que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades temporales o permanentes puedan desarrollarse con las mismas oportunidades que el resto del alumnado, ayudados por los especialistas adecuados, inspirados en los principios de normalización e inclusión escolar, lo que requiere que la pauta a seguir sea aquella que respete los principios de individualización, adecuación al desarrollo del perfil específico y de atención individualizada a la personalidad.

Esto significa que, cuando una persona alcanza determinados valores de pérdida de agudeza o campo visual, su problema visual le va a obligar a aprender ciertas técnicas y habilidades, a adaptar algunas tareas o a utilizar ayudas especiales para llevar a cabo las actividades de la vida diaria, que la mayoría de nosotros realizamos de manera casi automática y sin esfuerzo. Es decir, va a requerir de Ayudas y Servicios Sociales Especializados.

2.6.6 Sordera

Cuando se habla de una persona sorda, no puede inclinarse hacia una perspectiva clínica o meramente biológica, si bien es cierto que la persona sorda es aquella que tiene disminuida su capacidad auditiva, un punto de gran relevancia es la visión antropológica de la sordera.

Los Sordos han reconocido durante mucho tiempo que sus grupos son distintos a los de los oyentes, en el mundo del sordo determinadas conductas se aceptan mientras que otras se rechazan. (Padden, 1989: traducido por Retana. P.)

El sordo no es deficiente únicamente porque no oye: sino por el desarrollo de potencialidades psico-culturales diferentes, a las desarrolladas por los oyentes. Una persona sorda es aquella que, por tener un déficit de audición, presenta una diferencia con respecto al estándar esperado y por lo tanto, debe construir una identidad en la sociedad y la cultura en que le ha tocado nacer.

Según la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), el niño con sordera es aquel cuya agudeza auditiva es insuficiente para permitirle aprender su propia lengua, participar en las actividades normales de su edad y seguir con aprovechamiento la enseñanza escolar general.

Niños con deficiencia auditiva congénita: Presentan una gran dificultad de comunicación con el exterior ya que carecen de una forma de expresión y comprensión del discurso oral convencional. Tienen más dificultades para relacionarse con los demás e interactuar con el medio. Además, está alterado su sentido de alerta, que es predominantemente establecido con base en la audición. Cuanto más intensa sea la deficiencia auditiva mayor probabilidad de que haya dificultades severas para el habla.

A pesar de esta situación, si el niño se estimula correctamente, podría desarrollar un nivel de vida lo más cercano a cualquier otro estudiante.

Niños con deficiencia auditiva adquirida: Los trastornos varían en función de si ha aparecido la deficiencia antes de aprender a hablar y/o escribir o después. Si no hay una forma de expresión y comprensión del discurso oral convencional, la situación es parecida a los niños con deficiencia auditiva congénita. Si hay una forma de expresión y comprensión del discurso oral convencional, en el momento de la aparición de la deficiencia auditiva, la dificultad para el desarrollo es menor.

Los estudiantes con Hipoacusia Leve presentan muchos problemas para aprender en el aula regular, pero con ayuda de auxiliares auditivos, complementación académica y terapia del lenguaje, podrían superar todos los grados escolares e inclusive universitarios.

Los estudiantes con Hipoacusia Moderada sólo pueden aprender si tienen un auxiliar auditivo de tiempo completo y permanente complementación académica, en forma de tutorías, y terapia del lenguaje, directa o indirecta. Su problemática emocional es delicada, ya que no saben si pertenecen al mundo de los oyentes o al mundo de los individuos con discapacidad auditiva, causando alteraciones psíquicas y comportamentales marcadas, por lo cual requieren de un servicio de Psicología.

Los sujetos con Hipoacusia Severa son considerados pedagógicamente "sordos", así que éstos como aquellos, deben recibir una atención especializada que les permita aprender el código kinésico (o lengua manual), y el educador debe utilizar una metodología especial para llevarlos a la lecto - escritura, y con ella a los otros conocimientos académicos.

2.6.7 Parálisis Cerebral

Se define como una alteración del movimiento y la postura que resulta por un daño (o lesión) no progresivo y permanente en un encéfalo inmaduro. Debido a esto, las personas con parálisis cerebral tienen dificultad para controlar algunos de sus músculos.

Esta lesión motora puede ocurrir antes, durante o después del parto. Según el tamaño y la localización de la lesión, así van a ser los síntomas que se manifiesten en el niño. La lesión puede producir parálisis de las extremidades, parcial o total, o alteraciones en el tono muscular (aumentado o disminuido). En casos leves sólo se presentan trastornos de la marcha, los movimientos y la coordinación. La lesión puede abarcar todos los músculos, o sólo una parte de éstos. Según Gabriela Marín, en su

libro “Atención del niño excepcional” (2003, p.44) la parálisis cerebral se puede clasificar de dos formas diferentes:

Por la zona afectada: Cuadriplejía: se paralizan las cuatro extremidades.

Hemiplejía: el trastorno afecta la mitad longitudinal del cuerpo, con mayor frecuencia el lado derecho.

Monoplejía: sólo una extremidad (un brazo o una pierna) está afectada por la parálisis.

Diplejía: las extremidades inferiores se encuentran comprometidas y en menor grado, las superiores.

Por la afectación del tono muscular: Atetosis: los movimientos son incontrolables y lentos, continuos, más marcados hacia el final de las extremidades. Se asocia con inestabilidad postural.

Ataxia: este trastorno se caracteriza por la incapacidad de coordinar los movimientos. Hay desequilibrio en las posturas y marcha tambaleante.

Espasticidad e hipotonía: Proceso que se caracteriza porque el habla, la masticación y la deglución pueden estar afectados por compromiso de los músculos de la boca, lengua, faringe, laringe y diafragma. El habla en su forma real es casi imposible, sólo se logra con gran esfuerzo, resultado explosiva y poco distinguible.

Según Marín, el programa terapéutico debe ser integral, tratamiento médico, estimulación adecuada, mejoramiento de su condición nutricional, psicoterapia para la familia, terapia de lenguaje, terapia física y un programa escolar estructurado.

Lo ideal es que la incorporación a la escuela regular se dé lo más temprano posible para favorecer una adecuada inclusión a la comunidad.

El cambio a través de la historia que se le ha brindado a las necesidades educativas especiales, permite comprender por qué en la actualidad se realizan esfuerzos para asegurar que *“todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo”* (Arnaiz, 1996). Según Pearpoint y Forest, (1999), *“la educación inclusiva es una forma mejor de vivir, es lo opuesto a la segregación”*, con lo cual se pretende pasar del modelo integrador, a una nueva concepción donde todos los estudiantes puedan aprender juntos, compartir juntos y vivir los más nobles valores de tolerancia y respeto a las diferencias individuales como oportunidades para crecer. Junto con este cambio se deben procurar una serie de ajustes en la oferta educativa, que solo pueden darse

cuando se conocen a cabalidad los problemas a los que se enfrentan los principales facilitadores para el niño incluido, “ los maestros y padres de familia”.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo de Investigación

Cuando se visitan las aulas de nuestras escuelas se puede apreciar la diversidad representada por cada niño con situaciones tan disímiles como: posición económica, diferentes culturas, contexto social y niños con necesidades educativas especiales, todos aprendiendo en un mismo salón.

Al docente como parte de este proceso, le toca enfrentarse al día a día del quehacer y a las exigencias de tal diversidad. De igual forma, los padres de familia, muchas veces sin ninguna capacitación, deben encarar el reto que significa tener entre los miembros a un niño con esas necesidades.

La presente investigación trata de descubrir las diferentes situaciones que afrontan los docentes y padres de un niño incluido dentro del sistema regular.

Tomando en cuenta que cada caso encierra características particulares, al estar formado por seres humanos y que éstas no se pueden medir en términos numéricos, se elige por consiguiente realizar una investigación cualitativa.

Los hechos se observarán conforme acontecen en el contexto del aula, por lo cual el estudio se clasifica como prospectivo.

Puesto que se estudian los problemas de los maestros y los padres de familia con relación a cómo se dan en un momento dado, la investigación se denomina como transversal.

Interesa en forma especial conocer la situación a la que se enfrentan los docentes y los padres de familia, para así llegar a determinar la presencia o ausencia de problemas que rodean tanto la llegada al aula como al hogar de un niño que ha sido incluido. Basado en lo anterior, el estudio es de tipo descriptivo.

2. Área de Estudio

En nuestro país, la educación ha sufrido diversos cambios: uno de los más significativos ha sido la apertura que se ha venido dando a lo largo de estos últimos años con respecto a los niños con necesidades especiales. Poco a poco se ha ido transformando la manera de verlos y de tratarlos, que va desde un total aislamiento y segregación hasta lo que hoy conocemos con el nombre de inclusión educativa, de modo que se está realizando un cambio para que todos los niños, sin distingo de ningún tipo,

tengan igualdad de condiciones para aprender. Sin embargo, como todo cambio, requiere de tiempo y de preparación. Es necesario tomar en cuenta el papel que desempeñan el maestro y el padre de familia en este nuevo proceso educativo que se está enfrentando.

En el ejercicio de la docencia, muchos de los maestros son retados a enfrentar diversas situaciones dentro del aula, para la que han recibido escasa o ninguna preparación, lo cual desfavorece la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. En el presente estudio, se desea investigar sobre los problemas a los que se enfrenta el maestro, como principal responsable de lograr que el niño alcance los objetivos propuestos en el sistema educativo, y los padres de familia, quienes desempeñan un papel fundamental para apoyar esta labor.

3. Universo y Muestra

El universo de nuestra investigación está dirigido a las regiones educativas de Alajuela y Grecia, donde se seleccionaron nueve escuelas que trabajan con niños con necesidades educativas especiales que han sido incluidos en el aula regular. Si se toma en cuenta que nuestro campo de acción se encuentra en el quehacer del aula, nos interesa conocer la realidad en relación con este tema y así contribuir al mejoramiento de éste. Entre las limitaciones que presentan los niños a cargo de estos docentes están: Síndrome de Asperger, Retardo Mental, Síndrome de Bonder Bield, Deficiencia Visual, Parálisis Cerebral, Retraso Psicomotor, Deficiencia Auditiva y Problemas de aprendizaje.

La población a investigar son los docentes y los padres de familia de estas dos regiones, que tengan niños con necesidades educativas especiales e incluidos dentro del sistema regular.

La investigación se llevará a cabo en las escuelas de la Región Educativa de Alajuela y Grecia, en un total de nueve instituciones; se tomaron trece maestros de la Educación General Básica e igual cantidad de padres de familia, así como ocho docentes especialistas. De esta manera queda conformado el universo, cuyos nombres y características se encuentran detallados en las siguientes tablas.

TABLA I
LISTA DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

ESCUELA	UBICACIÓN	CATEGORÍA	TIPO DE DIRECCIÓN
Alice Moya	San Roque de Grecia	Rural	2
Alfredo Gómez	Barrio Latino, Grecia	Urbana	5
Puente Piedra	Puente Piedra, Grecia	Rural	3
Guadalajara	Pueblo Nuevo, Alajuela	Urbana	2
República de Guatemala	Alajuela Centro	Urbana	5
Juan Rafael Meoño	B ^a Brasil, Alajuela	Urbana	4
David González	Río Segundo	Urbana	4
Enrique Pinto	San Rafael de Alajuela	Urbana	5
San Antonio	San Antonio del Tejar	Urbana	2

Fuente: Dirección de cada escuela.

TABLA II
LISTA DE NIÑOS INCLUIDOS

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	INSTITUCIÓN	EDAD	SEXO	NIVEL	DISCAPACIDAD	TIPO DE ADECUACIÓN
Deiver Urbina Ramírez	Alice Moya	7 años	M	I año	Parálisis Cerebral	Acceso
Edier Lazo González	Alice Moya	13 años	F	3 año	Problemas de aprendizaje	Significativa
Brayan Barrantes Rodríguez	Alice Moya	9 años	M	3 año	Síndrome de Asperger	Significativa
Anthony Hidalgo Matamoros	Alice Moya	9 años	M	4 año	Retardo Mental	Significativa
Francini Conejo Bogantes	Alfredo Gómez	9 años	F	2 año	Retardo Mental	Significativa
Marcela Mora Alvarado	Alfredo Gómez	11 años	F	4 año	Retardo Mental	Significativa
Johan Jesús Morales Bolaños	Puente Piedra	8 años	M	I año	Deficiencia Visual	Significativa
Yeison Herrera Sibaja	Guadalajara	10 años	M	3 año	Síndrome de Asperger	No significativa
Néstor Alejandro Villareal	Guatemala	7 años	M	1 año	Retraso Psicomotor	Acceso
Lucy Eugenia Cordero Montero	Juan Rafael Meoño	12 años	F	5 año	Problemas de aprendizaje	Significativa
Kimberly Herrera Artavia	David González	10 años	F	4 año	Problemas de aprendizaje	Significativa
José David Bolaños Vásquez	Enrique Pinto	14 años	M	6 año	Sordo Profundo	Significativa
Yolanda Morales Soto	San Antonio	6 años	F	1 año	Ceguera	Acceso

Fuente: Dirección y cada docente

TABLA III
LISTA DE MAESTROS Y PADRES

NOMBRE DEL DOCENTE	CATEGORÍA	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL ENCARGADO
Judith Gómez Valverde	Pt-6	Deiver Urbina Ramírez	Alice Moya	Damaris Urbina Ramírez
Karol Sánchez Rodríguez	Pt-6	Edier Lazo González	Alice Moya	Luis Chacón
Deyanira Rodríguez Rodríguez	Pt-6	Brayan Barrantes Rodríguez	Alice Moya	Gerardo Barrantes
Olga Loría González	Pt-6	Anthony Hidalgo Matamoros	Alice Moya	Jorge Alberto Hidalgo
Andrea Castro G	Pt-6	Francini Conejo Bogantes	Alfredo Gómez	Ligia Bogantes
Ana Lucía Salas Castro	PT-6	Marcela Mora Alvarado	Alfredo Gómez	José Manuel Mora Abarca
Kattia Camacho Acosta	Pt-6	Johan Jesús Morales Bolaños	Puente Piedra	Gilberto Morales Rodríguez
Victoria Rubí	Pt-6	Yeison Herrera Sibaja	Guadalajara	Iriabel Sibaja
Flora María Molina Molina	Pt-3	Néstor Alejandro Villareal	Guatemala	Sonia Alvarado Rodríguez
Floribeth Montoya Alpízar	P.E.G.B, H 2C	Lucy Eugenia Cordero Montero	Juan Rafael Meoño	María Iris Montero
M ^a Mercedes Arias Castaing	Pt-3	Kimberly Herrera Artavia	David González	Giselle Artavia
Alba Rosa Fuentes Hernández	PT-6	David Bolaños Vásquez	Enrique Pinto	Marjorie Vásquez
Gabriela Gutiérrez Cambroneró	Pt-6	Yolanda Morales Soto	San Antonio	Karol Johanna Jiménez Víquez

Fuente: Entrevista a docentes y los padres

TABLA IV
LISTA DE MAESTROS ESPECIALISTAS

NOMBRE DEL DOCENTE	CATEGORÍA	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	INSTITUCIÓN
Rebeca Hidalgo Saborío	ET-3	Deiver Urbina Ramírez	Alice Moya
Rebeca Hidalgo Saborío	ET-3	Edier Lazo González	Alice Moya
Rebeca Hidalgo Saborío	ET-3	Brayan Barrantes Rodríguez	Alice Moya
Rebeca Hidalgo Saborío	ET-3	Anthony Hidalgo Matamoros	Alice Moya
Suseth Alvarado Molina	ET-3	Francini Conejo Bogantes	Alfredo Gómez
Suseth Alvarado Molina	ET-3	Marcela Mora Alvarado	Alfredo Gómez
No cuenta con este servicio		Johan Jesús Morales Bolaños	Puente Piedra
Jackeline Arguedas López	ET-2	Yeison Herrera Sibaja	Guadalajara
Adriana Vargas Navarro	ET-3	Néstor Alejandro Villareal	Guatemala
Ana Kley Rosales Zúñiga	ET-3	Lucy Eugenia Cordero Montero	Juan Rafael Meoño
Deyanira Delgado Vázquez	ET-3	Kimberly Herrera Artavia	David González
Séfora Solano	ET-4	David Bolaños Vásquez	Enrique Pinto
Ariela Castro	ET-3	Yolanda Morales Soto	San Antonio

Fuente: Entrevista a docentes especialistas

4. *Métodos e Instrumentos de Recolección de Datos*

Para la medición de las variables se utilizaron dos técnicas: la observación no sistematizada y la entrevista.

Dentro de los instrumentos están las listas de cotejo para la observación y los cuestionarios dirigidos al docente de aula regular, al especialista y al padre de familia, para la entrevista.

4.1 *Observación*

La observación a realizar es no participante e indirecta, ya que no se va a interactuar con los niños ni el maestro, sino que se limitará a recoger notas, guiada por una lista de cotejo previamente diseñada.

Se considera que es muy importante ver los hechos tal y como suceden, y verificar personalmente la realidad a la que son enfrentados los docentes en su trabajo cotidiano.

La lista de cotejo incluye catorce aspectos para recoger información sobre la problemática descrita. Con esta lista se desea observar: la diversidad dentro del aula, las diferencias individuales, la atención a las necesidades educativas especiales, la actitud del maestro ante un niño incluido y la metodología que emplea.

4.1.2. *Entrevista*

Las tres entrevistas por realizar serán enfocadas y no estructuradas.

4.2.1. *La entrevista a docentes regulares y especialistas*

Se elaboró una entrevista individual para ser contestada por los trece maestros regulares, y otra para los ocho especialistas (hay menos especialistas porque en la Escuela Alice Moya se observarán cuatro niños que son atendidos por la misma maestra de apoyo fijo).

La entrevista es no estructurada porque es flexible y abierta, ya que las investigadoras formularon las preguntas, contenido, orden y profundidad, de acuerdo con los objetivos de la investigación. Además es enfocada porque está dirigida al maestro de aula regular, quien es el que se enfrenta al trabajo diario con el estudiante incluido.

La entrevista consta de veinte preguntas: doce de ellas abiertas, dos cerradas y seis mixtas. Éstas tienen las siguientes finalidades:

- Indagación del nivel de conocimiento que tiene el maestro con respecto a la inclusión educativa y a las necesidades educativas especiales.
- Problemática de los docentes ante la inclusión de un niño con necesidades especiales.
- Apoyo que brinda la institución al docente.
- Metodología utilizada por el maestro para atender a estos niños.
- Actitud del maestro ante la inclusión educativa.

En el caso de la entrevista a los especialistas, ésta se utilizó para obtener información valiosa de los docentes en educación especial, porque es un instrumento que emplea el diálogo con la idea de recibir información sobre determinado tema. Por ser la entrevista una conversación entre dos personas e iniciada por el investigador, con el deseo específico de obtener datos relevantes para una investigación, es en el presente caso el medio más eficaz para lograr los fines propuestos.

La entrevista tiene un total de quince preguntas: nueve de ellas abiertas, cinco mixtas y una cerrada.

4.2.2. *Entrevista a los padres de familia*

El objetivo de esta entrevista es obtener información sobre:

- Apoyo que le brinda la institución al padre de familia con niños incluidos.
- Conocimiento del padre con respecto a las necesidades especiales de su hijo.
- Actitud del padre ante la inclusión del niño.
- Problemas a los que se enfrenta el núcleo familiar.

A los padres se les aplicará una entrevista de doce preguntas: diez de ellas son abiertas y dos mixtas.

5. *Plan de Tabulación y Análisis*

Las variables a investigar son las siguientes:

- Problemas de los docentes ante la inclusión “en el sistema regular” de un niño con necesidades educativas especiales.
- Problemas a los que se enfrentan los padres.
- Necesidades educativas especiales.

Cada variable se analizará utilizando diferentes categorías.

Para investigar sobre los problemas de los docentes, se establecieron categorías de análisis descritas a continuación:

- Apoyo que brinda la institución al docente. Se medirá con las preguntas 11 - 12 de la entrevista al docente regular y la pregunta 8 de la entrevista al especialista.
- Conocimiento sobre el proceso de inclusión educativa. Se evaluará con la pregunta 4 de la entrevista a los docentes y 4-5 a los especialistas.
- Actitud del maestro ante la inclusión. Se evaluará con los puntos B, H y J de la guía de observación; 10-13, de la entrevista a los docentes, y 7-10 de la entrevista a los especialistas.
- Problemas que se presentan con la atención de un niño incluido. Se evaluará con las preguntas 5-14-15-16 de la entrevista a los docentes- y 11- 12- 13 de la entrevista a los especialistas.

Para analizar los problemas a los que se enfrentan los padres, se establecerán las siguientes categorías:

- Apoyo que le brinda la institución al padre de familia. Se evaluará con las preguntas 4- 5 de la entrevista al padre.
- El conocimiento de los padres sobre lo que son las necesidades educativas especiales y sobre adecuaciones curriculares se investigará con las preguntas 1-2 de la entrevista a los padres de familia.
- Actitud del padre ante la inclusión. Se evaluará con las preguntas 3-10 de la entrevista a los padres.
- Problemas frecuentes del núcleo familiar. Se medirá con las preguntas 6-7-8-9 de la entrevista a los padres.

Para investigar el conocimiento que tiene el docente con respecto a las necesidades educativas especiales y cómo atenderlas, se establecerán tres categorías:

- Conocimiento del docente sobre las necesidades educativas especiales. Se evaluará con las preguntas 1-2-3, de la entrevista a los docentes regulares y la 3 de la entrevista a los especialistas.
- Atención que le da el docente a esas diferencias individuales. Se evaluará con los puntos A, C, D, J, K, M y N, de la guía de observación, y la pregunta 18 de la entrevista a los docentes regulares.

- Metodología empleada por el docente. Se medirá con los puntos E, F, O y P de la guía de observación; 6-7-9-19 de la entrevista a los docentes, y 6- 9 de la entrevista a los especialistas.

CAPÍTULO IV

ANALISIS E INTERPRETACION

DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentarán los resultados obtenidos, luego de un período de tres meses de recolección de datos. La investigación se llevó a cabo en nueve escuelas de las regiones Educativas de Alajuela y Grecia. Se eligió una muestra representativa de trece casos, con el fin de analizar los problemas a los que se enfrentan los maestros y padres de familia ante la inclusión en el “aula regular” de niños con necesidades educativas especiales.

Para presentar los datos, se establecieron tres categorías:

- Problemas de los docentes ante la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular.
- Problemas a los que se enfrentan los padres.
- Atención del docente a las necesidades educativas especiales.

4.1 Problemas de los docentes ante la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales

En la actualidad se vive una serie de cambios significativos respecto al cuidado de aquellos estudiantes que anteriormente fueron atendidos en la educación especial; esto, por supuesto, genera una serie de ajustes, no sólo en la programación curricular, sino en todas aquellas facetas inherentes al acontecer de una escuela regular.

Con el fin de presentar los problemas que enfrentan los docentes, se analizaron aquellos atendiendo algunos criterios; para ello se establecieron subcategorías, las cuales examinamos a continuación.

4.1.1 Apoyos que brinda la institución al docente

Desde el punto de vista del apoyo que reciben los trece docentes regulares consultados por parte de la institución donde se desempeñan, se destaca lo siguiente:

Cuadro N° 1

Servicios con que cuenta cada institución

SERVICIOS DE APOYO	Aula recurso	Orientador	Problemas emocionales	Terapia del lenguaje	Maestra itinerante	Servicio de apoyo fijo
13 CONSULTAS	7	2	6	2	5	4

Fuente: Entrevista a docentes regulares

Los servicios descritos están presentes en las escuelas consultadas aunque no todos los niños que componen la muestra los requerían.

De los centros estudiados, el 54% cuenta con el servicio de aula-recurso, el cual brinda una función de apoyo dentro del sistema educativo para la población que requiere de atención específica en algunas áreas de su desarrollo.

El 15% tiene el servicio de orientación, que desempeña diferentes funciones, entre las cuales están la atención a situaciones socio afectivas, asesoría y capacitación de toda la comunidad educativa, prevención, talleres y orientación vocacional.

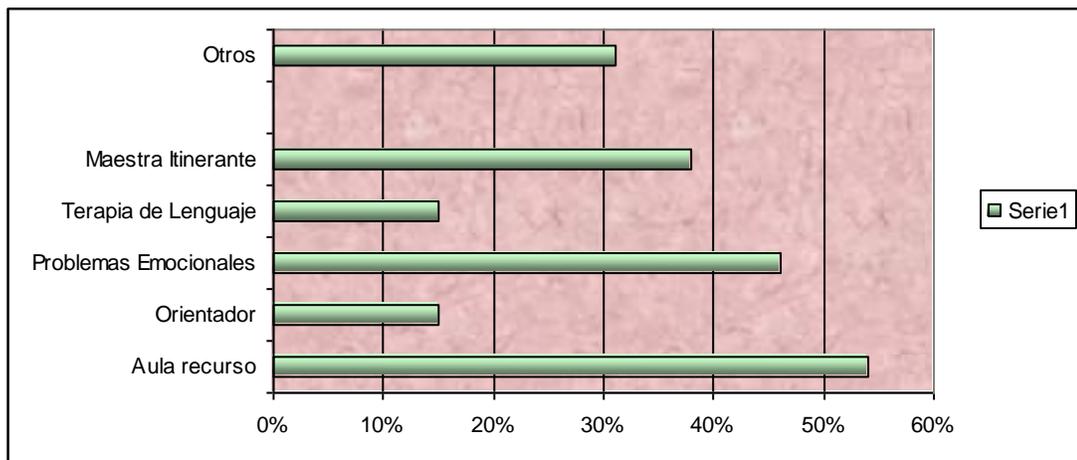
El 46% se beneficia del servicio de problemas emocionales, que se encarga de apoyar a aquellos alumnos, que por diversas situaciones en su entorno, se han visto afectados en el rendimiento escolar.

El servicio de terapia del lenguaje está presente en el 15% de las instituciones, favoreciendo a aquellos niños que presentan dificultad en la articulación, dicción y entonación correcta de las palabras.

El 38% goza de una maestra especialista itinerante, que visita el centro educativo con el propósito de brindar un acompañamiento en la labor del docente que trabaja con niños incluidos, desde el mismo salón de clase regular. El 31% cuenta con el servicio de una especialista de apoyo fijo que realiza la misma función que la anterior, con la diferencia de que fue nombrada para atender un grupo determinado de niños en un centro educativo específico, además de brindar orientación al personal y a los familiares. Lo anterior se representa en el siguiente gráfico:

Figura N° 1

Gráfica de los servicios de apoyo con que cuentan las instituciones



Cabe destacar que, de la totalidad de las escuelas consultadas, el 100% cuenta por lo menos con un servicio de apoyo, facilitando de esta manera el trabajo que realiza el docente dentro de las aulas. En las instituciones donde existía el servicio de maestra itinerante, no siempre la visita de la especialista es tan regular como se necesita. Se deja ver que aunque en la mayoría de instituciones existen servicios de apoyo, no siempre trabajan en forma regular, afectando la eficacia de los mismos.

Al preguntar a los docentes si encontraban suficiente apoyo institucional, el 77% de ellos dijo que se consideraba muy respaldado. El 15% respondió que se sentía muy poco apoyado y sólo un 8% calificó el apoyo como regular.

Por su parte, al hacerle la misma pregunta a los especialistas, éstos respondieron, en su mayoría, que sí se sentían apoyados por la escuela, y solamente tres de ellos expresaron que algunas veces.

En general, se puede considerar que los docentes, tanto regulares como especialistas, cuentan con un nivel de apoyo de mediano a bueno por parte de la administración de los diferentes centros educativos.

4.1.2 Conocimiento del docente sobre el proceso de inclusión educativa

El término “inclusión” está siendo adoptado en nuestro sistema educativo con el propósito de ir más allá del planteamiento integrador, pues no se limita únicamente a integrar en la vida escolar y comunitaria, sino que se centra en un régimen que esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de sus estudiantes (no sólo de aquellos que se consideran como promedio), sin excluir a ningún niño de la escuela ordinaria.

Al ser la inclusión educativa un proceso relativamente nuevo, se hace necesario valorar el conocimiento que de ella tenga el docente para constatar si éste lo beneficia o perjudica en el desenvolvimiento de su profesión.

Se transcriben a continuación las principales respuestas emitidas por los docentes:

- “Es un niño con una necesidad educativa mayor que es incluido en un grupo de educación normal”.
- “Un niño incluido es aquel integrado al sistema regular en el ámbito educativo y a la sociedad en el ámbito social y laboral. Goza de igualdad de oportunidades”.

- “Niños que han estado en el aula integrada; se valoran y se incluyen en el nivel adecuado, según su progreso”.
- “Es un niño que debe permanecer en un grupo definido, participando de la educación media como cualquier otro niño”.
- “Un niño metido dentro de un grupo”.
- “Niño que viene de un aula especial y se sabe que, en el desarrollo “normal”, él se va a adaptar”.
- “Aquel niño que ha tenido un proceso diferente al del aula regular en su aprendizaje y que, luego de alcanzar ciertos objetivos, se incorpora al sistema regular”.
- “Un niño que estaba en un aula especial y fue incluido en el aula regular”.
- “No entiendo la pregunta”.

Se puede observar que los docentes de I y II Ciclos visualizan la inclusión como un proceso en el que el niño es insertado en el sistema regular. Se menciona que el tiempo que estuvieron en un medio más segregado fue debido a necesidades educativas especiales, y que el traslado se da porque ya el estudiante ha alcanzado ciertos objetivos necesarios para estar en las aulas regulares. Solamente en uno de los casos una docente no logra contestar qué es inclusión, a pesar de tener entre sus estudiantes a un niño en estas condiciones.

Bajo estos resultados, y atendiendo la definición de inclusión como un proceso en el que todos los niños de una determinada comunidad aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, se interpreta que los docentes tienen un nivel de conocimiento del término “inclusión” como sinónimo de integración escolar.

4.1.3 Actitud del maestro ante la inclusión

De lo indagado es importante destacar los sentimientos que se generan en el docente al tener un niño incluido entre sus estudiantes. En relación con este aspecto, el 100% experimentó un sentimiento de temor e incertidumbre ante el reto que esto representa.

Un 46% asume su trabajo con esta población de una forma optimista. Sin embargo, se comprueba que no existe una situación de rechazo en forma explícita. Y se evidencia que la incertidumbre se genera más bien del temor a no estar preparado para enfrentar adecuadamente el reto.

No obstante, estos sentimientos no son exclusivos del docente regular sino que también se manifiestan en los especialistas.

Continuando con el análisis del aspecto actitudinal, en el siguiente cuadro se analiza la coincidencia de la visión del educador regular y del especialista en relación con el rol que juega el docente en la atención del niño incluido.

Cuadro N° 2

Coincidencias y diferencias entre el docente regular y el especialista en relación con el rol que juega el maestro en la atención del niño incluido

COINCIDENCIAS	DIFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente regular es clave en el desarrollo integral del niño. ➤ Es relevante que el maestro se prepare para asumir este desafío. ➤ El reto es grande, pero la actitud del docente hace la diferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es necesario un especialista para atender al niño incluido. ➤ Percepción sobre la dificultad que tiene el docente de aula para atender a niños incluidos con necesidades educativas especiales, y al resto de los niños en forma simultánea.

Fuente: Entrevista a docentes regulares y especialistas

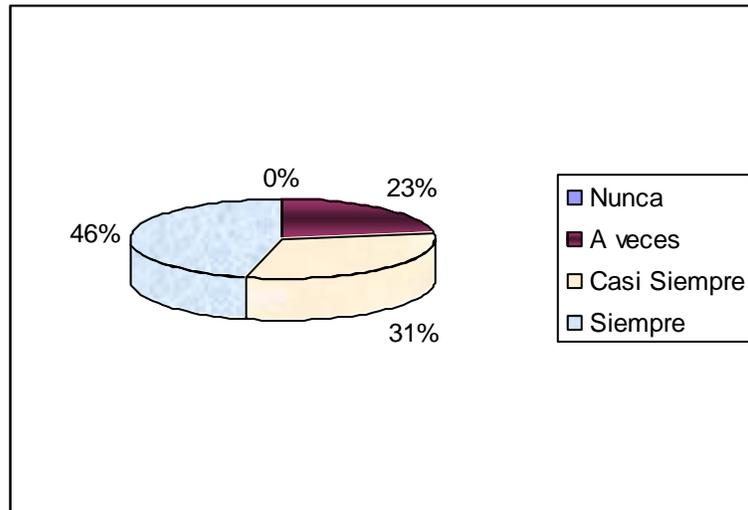
Se interpreta que la actitud del docente favorece o desestima el proceso de enseñanza aprendizaje. Ambos profesionales concuerdan en la preeminencia de que el maestro requiere preparación extra para atender en forma adecuada las variadas situaciones de aprendizaje de los estudiantes incluidos. También se infiere que el éxito de la inclusión depende, en gran parte, de la forma en que el docente ordinario enfrente el desafío.

En las observaciones realizadas se pudo constatar que la mayoría de los docentes (62%) mantiene, una actitud que siempre facilita la participación, dentro de la clase, de los diferentes servicios de apoyo, y que un 38 % lo hace casi siempre.

Otro de los aspectos observados fue el trato que el docente mantiene con el estudiante incluido, lo cual se representa por medio del siguiente gráfico:

Figura N° 2

Trato cordial del docente al estudiante incluido



No se puede separar la estrecha relación que existe entre el estado emocional del niño de su disposición de aprender; por lo tanto, el trato que el docente le brinde al estudiante favorece su proceso de inclusión. El gráfico anterior evidencia que la mayoría de los docentes posee una relación armoniosa con los niños, lo cual se revierte en un favorecimiento en cuanto al proceso de adaptación del alumno en su nuevo medio de aprendizaje.

4.1.4 Problemas que se presentan con la atención a un niño incluido

La transformación del sistema educativo para dar paso a una educación inclusiva requiere cambios sustanciales en la oferta educativa, pero principalmente en la voluntad de cada uno de los miembros de este proceso, teniendo claro que demanda gran compromiso y esfuerzo humano, tanto individual como colectivo. Se hace necesario ver cada limitación de un estudiante como un reto para el docente que cree que todo alumno puede aprender y que la diversidad nos enriquece a todos.

Luego de realizar la investigación, los docentes manifiestan los siguientes problemas en relación con el tema:

Cuadro N° 3

Coincidencias y diferencias entre el docente regular y el especialista en relación con los problemas más frecuentes a los que se enfrentan en la inclusión de un niño con necesidades educativas especiales

COINCIDENCIAS	DIFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de capacitación por parte del docente regular para atender las necesidades educativas especiales. ➤ Cumplir con los requerimientos que solicita el Ministerio de Educación Pública. ➤ Falta de material didáctico que apoye su labor. ➤ Se requiere más coordinación entre la escuela regular y la de enseñanza especial. ➤ Más apoyo por parte del hogar. ➤ Dificultad del niño para adaptarse a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente regular <ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupos muy numerosos. ➤ El sistema no facilita el trabajo individual. ➤ Se le hace difícil atender al niño y al grupo a la vez. ➤ Diferencia de edad entre el niño incluido y el resto del grupo. ➤ Jornadas de trabajo más largas que las que el niño tenía antes de ser incluido. ➤ Elaborar un planeamiento aparte. • El docente especialista <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rechazo por parte del docente regular hacia el servicio de apoyo. ➤ Falta de compromiso por parte del docente regular. ➤ Espacios reducidos o inapropiados para atender al estudiante. ➤ Ausentismo de algunos de estos estudiantes. ➤ Falta de control de calidad por parte de supervisores y directores.

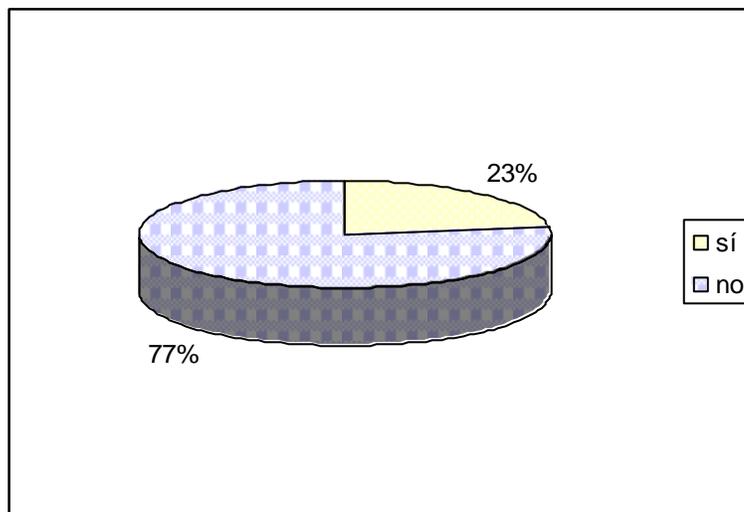
Fuente: Entrevista a docentes regulares y especialistas

Una de las inquietudes que más se escucha entre los docentes es la inseguridad que les genera tener que atender niños con diferentes deficiencias, sin haber sido preparados para asumir con propiedad este desafío; esto se refleja en la coincidencia entre los especialistas y los docentes de aula regular al manifestar, en ambos casos, la escasa capacitación que reciben al respecto. Incluso una de las peticiones más comunes cuando se realizaron las entrevistas era la de comunicar el sentir de dichos profesionales en cuanto a la necesidad de prepararlos mejor para cubrir las expectativas de grupos tan heterogéneos.

La respuesta emitida por los docentes regulares se refleja en la siguiente figura:

Figura N° 3

Respuesta de los docentes ante la interrogante de si se consideraban capacitados para atender al niño incluido



Fuente: Entrevista a docentes regulares.

Al hacerles la misma pregunta a los docentes especialistas, los resultados fueron muy parecidos, ya que el 25% afirma que sí, el 12% menciona que en algunos casos sí, y el 63% afirma que no cuentan con adecuada capacitación.

Otro de los problemas que reconocen los docentes se manifiesta al cumplir con las exigencias que el Ministerio de Educación solicita en cuanto a llenar documentos cuando se presentan adecuaciones curriculares, pruebas ordinarias, específicas y planeamientos dobles para atender a la población que así lo requiere. Se hace manifiesto que los maestros se encuentran abrumados ante el trabajo extra jornada que deben invertir para cumplir con lo solicitado, y a menudo relegan el tiempo que podrían invertir en planear situaciones de aprendizaje capaces de dar respuesta a las diversas necesidades de los estudiantes especiales.

Para establecer escuelas inclusivas se hace necesario promover una fuerza de trabajo conjunta entre todos los miembros de la comunidad educativa, por lo cual se debe tomar en cuenta la observación hecha por los docentes acerca de la necesidad de aumentar el trabajo coordinado entre la escuela regular y la de enseñanza especial. El maestro de apoyo trabaja en colaboración con el personal escolar para asegurarse de que se satisfagan las necesidades de todos los estudiantes.

Otra problemática descrita por los educadores consistió en la falta de respaldo por parte de algunos padres de familia, los cuales depositan en la institución el compromiso de que el niño aprenda. Se deben fijar los límites de la relación entre la escuela y la familia, pues, aunque su ambiente es diferente, ninguno puede atribuir toda la responsabilidad al otro, sino que ambos son complementarios y deben trabajar coordinadamente y en una continua comunicación y relación.

Los docentes manifiestan que otra limitación para una inclusión efectiva se encuentra en materiales didácticos que apoyen su labor y en el desconocimiento de técnicas propicias para atender a la diversidad. Según Pilar Arnaiz (2005, p.77), en su libro "Atención a la diversidad", las escuelas inclusivas requieren una gran riqueza de materiales para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El paso de un ambiente más segregado, como lo es el aula integrada o la escuela de enseñanza especial, no siempre es sencillo de enfrentar para el niño, lo que se manifiesta, según los docentes, como otro de los problemas presentes en los procesos integradores. Esta situación supone esfuerzos extras, por parte de cada uno de los miembros del personal institucional, que permitan satisfacer las necesidades de los alumnos, y no esperar que sean ellos los que se amolden al nuevo contexto.

Uno de los problemas que citaron sólo los docentes regulares es el de grupos muy numerosos. Se pudo observar secciones de hasta cuarenta estudiantes, con catorce adecuaciones curriculares y toda una gama de situaciones socioafectivas, lo cual obviamente genera mucho trabajo para el maestro que valora las diferencias individuales.

Por su parte, los especialistas perciben que algunos educadores rechazan el servicio de apoyo fijo y carecen de un real compromiso con el estudiante. Es manifiesto que, si el docente de aula regular no está convencido del proceso de inclusión, éste no puede realmente llevarse a cabo, con lo cual nos enfrentaríamos a alumnos excluidos dentro de un aula regular.

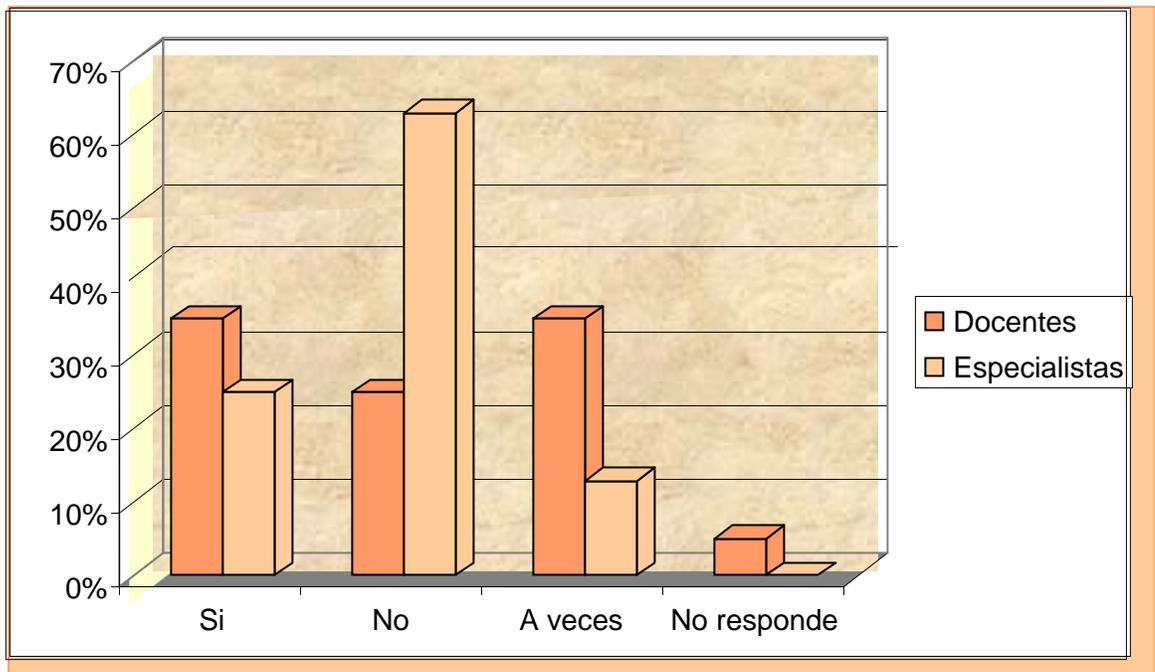
Al preguntar a los maestros de aula regular si consideraban que sus necesidades e intereses se tomaban en cuenta durante el proceso de inclusión, el 92% respondió que no y el 8% dijo que sólo en algunas oportunidades. Por su parte, los especialistas afirmaron en un 50% que las necesidades e intereses del docente no eran tomados en cuenta, el

12% respondió afirmativamente y el 38% menciona que solamente en algunas oportunidades. Las respuestas de ambos grupos profesionales dejan ver que son pocos los administradores educativos que toman en cuenta si un maestro está en la disposición de tomar el desafío que significa la atención a las necesidades educativas especiales; de igual forma, es muy difícil que, si un profesional en educación no está convencido de los beneficios que genera la inclusión educativa, éste trabaje para que dicho proceso se dé en forma cabal. Aunque es un deber del docente recibir a cualquier niño sin importar su condición, se pudo constatar que en la medida que un maestro comprenda los alcances que pueda tener el proceso de inclusión, no sólo para el niño especial, sino para el resto del grupo, de ello depende en gran manera el éxito o fracaso del mismo.

También se investigó la participación que tienen los maestros de materias especiales en la inclusión. A continuación, se presenta un cuadro comparativo con la opinión de los docentes regulares y de los docentes especialistas:

Figura N° 4

Los docentes de materias especiales toman en cuenta las necesidades educativas de los niños incluidos



El anterior gráfico muestra la percepción que tienen los docentes regulares y los especialistas en cuanto a si los maestros de materias especiales toman en cuenta las necesidades educativas de los alumnos incluidos. Cabe destacar que aunque los especialistas pasan menos tiempo dentro del aula, representan el mayor porcentaje que indica en forma negativa la atención que estos maestros brindan a la variedad de situaciones representadas en un salón de clase, y aunque los docentes regulares se expresan mejor en relación con esta situación, se sigue viendo la inclusión como un asunto entre el estudiante y su maestro de grupo. Todo el personal de una institución educativa debe contribuir para el mejor entendimiento del desarrollo y mantenimiento de una comunidad escolar integrada e inclusiva.

4.2 Problemas de los padres de familia ante la inclusión educativa

La familia, la escuela y la comunidad son contextos primarios en la instrucción de una persona. La familia, como sistema educativo informal, tiene al igual que la escuela, como sistema formal, la finalidad de preparar a los niños para su adaptación a la comunidad y para el logro de sus anhelos y sueños en la vida. En el apoyo del hogar, el niño encuentra la fuerza y la motivación para enfrentar el desafío del futuro.

El nacimiento de un nuevo miembro trae consigo una serie de expectativas, ilusiones y cambios. Esto se acrecienta cuando ese niño o niña viene con algún tipo de limitación.

En esta parte de la investigación se expondrán los diversos problemas a los que se enfrentan los padres cuando llega el momento de incorporar al niño a un grupo de estudiantes regulares.

4.2.1 Apoyo que le brinda la institución al padre de familia

Se dice que la familia y la escuela tienen una responsabilidad compartida porque es una labor educativa que se desarrolla en equipo, ya que el maestro es una persona capacitada para ayudar a los padres a entender el proceso cognoscitivo de su hijo. Los padres apoyan con sus conocimientos informales, pero reales, el actuar del hijo en la labor docente. Ambas transmiten valores intelectuales, éticos, afectivos, sociales, físicos y económicos.

Al entrevistar a los padres respecto a si la escuela le ofrecía suficiente apoyo a su hijo, el 31% de ellos respondió que sentía respaldo solamente por parte de la maestra y

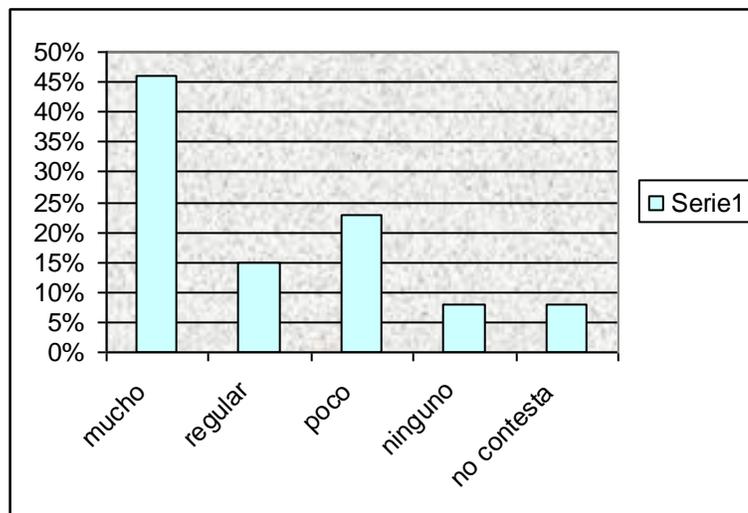
no de la institución; el 46% expresó que se sentía apoyado por el docente y por la escuela; un 15% manifestó no comprender la pregunta, y el 8% respondió que sentía apoyo por parte de la escuela, pero no de la maestra.

Se hace notorio que la mayoría de los padres de familia perciben que sus hijos sí están siendo apoyados por el sistema educativo donde están incluidos. Pero contrariamente a esto, al hacerles la pregunta de si ellos, como encargados de los niños, recibían orientación por parte de la escuela, con el fin de comprender mejor el proceso de inclusión de sus hijos, el 69% respondió que no y el 31% manifestó que sólo en algunas oportunidades. En ninguno de los casos hubo una respuesta afirmativa, lo que evidencia un desfase por parte de la escuela, ya que ésta necesita apoyo del padre de familia para llevar a cabo de manera exitosa el proceso de inclusión. El distanciamiento entre ambos produciría un efecto contraproducente en el objetivo de preparar al niño para que sea una persona de provecho a la sociedad.

Para tener una visión completa del trabajo realizado por la escuela y por los padres de familia, se les preguntó a estos últimos cuál era el nivel de colaboración de ellos respecto a la labor que desarrolla el maestro con su hijo; las respuestas se presentan en el siguiente gráfico:

Figura N° 5

Gráfico del nivel de colaboración del padre con el docente



El 46% de los padres dice tener mucha colaboración con los docentes: la mayoría de ellos la lleva a cabo manteniendo una comunicación verbal constante y repasando en

la casa los contenidos vistos en clase. El 15% lo ocupan los padres que reconocen que su nivel de apoyo es regular; el 23% opina que es muy poco. El 8% de los entrevistados dice no tener ninguna colaboración e igual porcentaje poseen los que no contestaron la pregunta.

Los resultados obtenidos arrojan información valiosa con relación a lo que se intenta medir, ya que se puede decir que, concerniente a la primera interrogante planteada en cuanto a la relación escuela-alumno, los padres se sienten apoyados por la labor que desempeña la escuela con sus hijos, sin embargo, califican como distante la relación que hay entre la escuela y ellos. Tomando en cuenta la última pregunta que se formuló, se nota que los padres de familia sienten de alguna manera que su grado de colaboración con la escuela tampoco es el óptimo.

4.2.2 Conocimiento de los padres sobre lo que son necesidades educativas especiales y adecuación curricular

El concepto de necesidades educativas especiales centra su atención en la ayuda que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo. La "inclusión" en el sistema regular de un niño especial no la hace una sola persona: debe realizarla un equipo interdisciplinario comprometido con este propósito. Los padres están unidos al niño, mucho más que cualquier educador, por los sentimientos de amor, responsabilidad, ternura, cariño, alegría y aprecio que le prodigan, dando al medio familiar un carácter único. En el hogar es donde el niño recibe la primera instrucción sobre temas como: educación para la salud, hábitos de higiene, formación sexual y valores; ninguna otra institución puede cumplir con esa tarea en forma verdadera.

Para averiguar el grado de conocimiento que tenían los padres sobre el tema de las necesidades educativas especiales y la atención que la escuela le brinda a éstas a través de la adecuación curricular, se les preguntó qué entendían por necesidades educativas especiales y por adecuación curricular. Las respuestas obtenidas en ambas preguntas se presentan textualmente en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 4

Conocimiento sobre necesidades educativas especiales y adecuación curricular por parte del padre de familia

Necesidades educativas especiales	Adecuación curricular
<ul style="list-style-type: none"> • Que haya más personal para atender a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes diferentes; recibir otro trato.
<ul style="list-style-type: none"> • No sé. 	<ul style="list-style-type: none"> • No sabe.
<ul style="list-style-type: none"> • No sé. 	<ul style="list-style-type: none"> • No sabe.
<ul style="list-style-type: none"> • No sé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es para enseñarle más a los niños especiales.
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar al niño con problemas, que las maestras conozcan las diferentes necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cierta ayuda en los exámenes; dar apoyo.
<ul style="list-style-type: none"> • Casos especiales. Necesidades que tienen ciertos niños en educación. Cómo aprenden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar el programa de educación al nivel del niño.
<ul style="list-style-type: none"> • Lo meten en una escuela para superarlo más. Pasarlos de una escuela especial a una normal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un niño que le cuesta mucho más. La maestra le da más atención.
<ul style="list-style-type: none"> • Educación diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que ven temas más especiales.
<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar más tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niños con algo especial que ocupan más.
<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les ayudan más; les quitan materia.
<ul style="list-style-type: none"> • Necesitará una forma diferente de aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias diferentes que se pueden aplicar con niños con necesidades educativas especiales.
<ul style="list-style-type: none"> • Asociados a problemas en el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudarlo a los niños que tienen esos problemas.
<ul style="list-style-type: none"> • Necesitan más tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que las maestras les ayuden más.

Fuente: Entrevista a padres de familia.

Es interesante descubrir que muchos de los padres que tienen niños con necesidades especiales no tienen claro el término y lo citan de una manera muy vaga. Se hace preciso mencionar que las familias de estos alumnos van a estar más necesitadas de una orientación y de un asesoramiento, ya que juegan un papel fundamental para favorecer el desarrollo de éste.

Es preocupante notar el alto grado de desconocimiento que hay acerca de lo que son las necesidades educativas especiales. La totalidad de los casos de inclusión que se trataron requiere no solamente de una adecuación curricular, sino que depende completamente de altas atenciones educativas.

La familia del niño con problemas debe tener la mayor cantidad de información posible acerca de las maneras en que ellos podrían ayudar en la agilización de la inclusión educativa de sus hijos; por eso es alarmante notar que ni siquiera los términos de lo que significan las necesidades educativas especiales se dominan por parte de los familiares. Esto denota que en la mayoría de los casos, principalmente en aquel que no contestó nada ante las interrogantes, no se está brindando en casa la ayuda tan requerida por parte de la mayoría de los niños, lo que no beneficia el apoyo necesario en las labores educativas que completan los estudiantes extraclase.

La necesidad principal no es esencialmente que los padres de familia puedan dar una definición coherente de lo que necesitan hacer para beneficiar a sus hijos, sino que lo hagan, pero cada una de las respuestas dadas ilustran, en cierto sentido, la capacidad que ha tenido cada padre de familia para hacer frente a las diferentes circunstancias que rodean a sus hijos.

En lo referente a las adecuaciones curriculares, la mayoría de los encargados tiene conocimientos generales sobre lo que son o, por lo menos, sobre algunas de las acciones que se realizan. En el caso del padre que no supo contestar ninguna de las dos preguntas, hay otros factores asociados a ese desconocimiento, como por ejemplo los escasos recursos económicos que posee la familia y la poca escolaridad de sus miembros.

El conocimiento de la definición de adecuación curricular es un punto favorable en cada familia, pues es un buen comienzo para empezar a entender y a aplicar las diferentes herramientas de las que se dispone para luchar en contra de las limitaciones de cada individuo, de modo que cada padre pueda convertirse en facilitador en el proceso de inclusión de su hijo.

4.2.3 Actitud del padre ante la inclusión

La actitud que se tenga para enfrentar las diversas situaciones de la vida se considera fundamental, ya que puede ser la diferencia para lograr salir adelante ante las dificultades que se presentan.

Tomando en cuenta que los niños, la gran mayoría de las veces, asumen frases, maneras de actuar y de pensar parecidas a sus padres, se les preguntó a los encargados si estaban de acuerdo con el proceso de inclusión de su hijo en el sistema regular. El 92% de ellos se pronunció de acuerdo con ella y el 8% no estaba ni a favor ni en

contra. Es importante destacar que ninguno se opuso a ella aún cuando no tenga gran conocimiento de cómo se lleve a cabo. Incluso algunos comentaron que fueron ellos los que exigieron que se la aplicaran, pues consideran que sus hijos aprenden más si están expuestos a niños que no tengan ninguna necesidad especial.

4.2.4 Problemas de los padres ante la inclusión al sistema regular del niño con necesidades educativas especiales.

La familia cumple con un papel muy importante dentro del proceso de inclusión de un niño con necesidades educativas especiales. Es necesario destacar que es en la familia donde el niño recibe su primera formación y enfrenta las primeras experiencias en cuanto a aceptación o rechazo.

Cada núcleo familiar es especial, ya que tiene características y necesidades distintas; por lo tanto, lo que acontece dentro de cada una afecta de forma directa a los miembros que la forman.

Al indagar con los padres sobre cuáles son los principales problemas a los que se enfrentan para atender las necesidades de su hijo en el proceso escolar, algunas de las respuestas fueron:

- No puede estar a tiempo completo con la niña, debido a que trabaja fuera de la casa. La niña no tiene con quien jugar. Es poco sociable.
- Al tener la niña problemas de ceguera, se aburre en la escuela por no poder avanzar al mismo ritmo que los demás.
- La parte económica y la poca preparación académica de los padres afectan la ayuda que pueden brindarle a la niña.
- En el caso del niño con Síndrome de Asperger, la mamá comenta que lo más difícil ha sido lograr que los compañeritos, los padres de familia y hasta la maestra entiendan la conducta de su hijo. Además que lo provoquen a propósito por detalles mínimos, pero que son importantes para el niño.
- Los cambios frecuentes de maestra.
- Muchos de estos niños tienen horario especial (un poco más reducido), pero algunos maestros no toman en cuenta esto y ven contenidos nuevos cuando está ausente, lo que provoca que la mamá tenga que encontrar la manera de ponerlo al día.
- Desinterés por parte de los maestros.

- Con el alumno que tiene parálisis cerebral, la mamá señala que su hijo se desmotiva y se frustra al no poder escribir como sus compañeros. Además, le hacen falta recursos económicos para comprarle una computadora portátil, la cual le facilitaría enormemente su trabajo en el aula.
- En otro caso, los padres ven como un problema la cantidad de contenidos que tiene que abarcar su hijo.
- Una de las madres comenta que el principal problema al que se enfrentó fue la falta de conocimiento que ella tenía sobre la dificultad de su hijo. Aunque reconoce que, por su parte, se ha preocupado por buscar diferentes medios de información.
- La timidez de la niña.

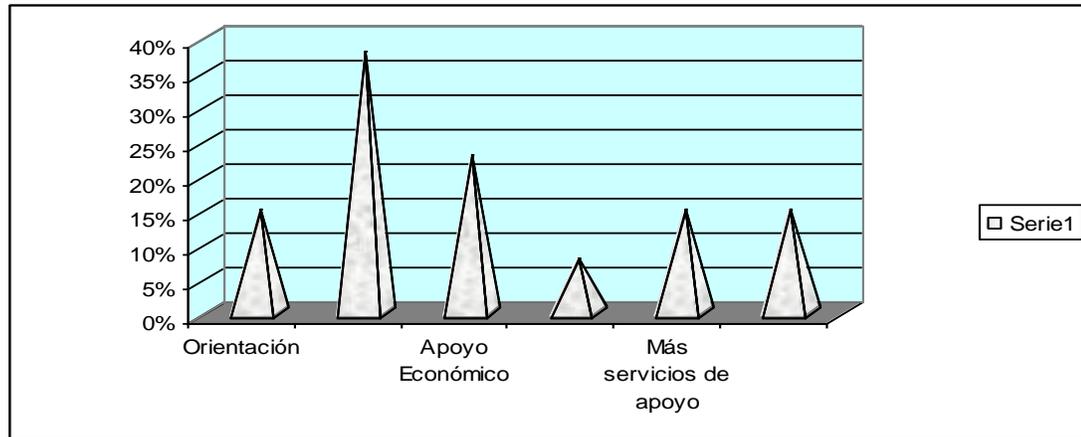
Como se hace notorio, las dificultades de los padres son diferentes, ya que varían de acuerdo con la necesidad de su hijo; sin embargo, concuerdan en varios puntos. El 38% manifiesta que es un problema la poca preparación y el escaso conocimiento que ellos mismos tienen sobre la necesidad especial de su hijo. Algunos se manifiestan bastante limitados y dicen no tener ayuda de ninguna parte. Se hace necesario mencionar que varios de ellos son de un nivel socioeconómico bajo y poco escolarizados, por lo que se les dificulta aún más buscar medios que contribuyan a su superación.

El 17% hace referencia a la desmotivación por parte del estudiante dentro del aula regular, al sentirse limitado al y no poder desempeñar el trabajo igual que los demás. En idéntico porcentaje, están los padres que se quejan por la falta de interés que los maestros muestran para atender la necesidad especial del niño. Interpretan que para el docente es una carga y que éste lo hace porque “no le queda de otra”.

Para indagar aún más a fondo, se les preguntó cuáles eran las necesidades más importantes que tenían en cuanto a orientación y apoyo. Las respuestas se presentan en el siguiente gráficoF

Figura N° 6

Gráfica sobre las necesidades de los padres en cuanto a Orientación y Apoyo



Los padres vuelven a coincidir en que la necesidad primordial para ellos es recibir capacitación que los prepare para apoyar, en la casa, el trabajo realizado en la escuela. En el caso de la niña con deficiencia visual y en el del niño sordo, las familias necesitan aprender la escritura braille y el lenguaje LESCO.

La parte económica viene a tomar un papel muy importante en las necesidades de las familias. En el caso del niño con parálisis cerebral, su madre cubre todos los gastos de la familia y se le hace muy difícil adquirir, sin ayuda externa, una computadora portátil, recurso indispensable para que su hijo continúe en el proceso de escolarización, debido a la limitación en su motora fina.

Continuando con el análisis de los problemas de los padres, se indagó sobre los cambios a los que se ha enfrentado la familia para atender las necesidades de los niños. El 42% expuso que no se había sufrido cambios significativos que alteraran el rol del hogar. Para el 33% el cambio más significativo fue enfrentar el cómo atender la necesidad especial del niño, ya que no estaba preparado para eso. El 17% dice que los ajustes más difíciles se dieron para aceptar el problema, y que aún en este momento, luego de varios años se le dificulta afrontar la situación.

Algunos de los padres comentan que un cambio significativo ha sido lograr que los otros hermanos comprendan y acepten que el niño especial necesita mayor dedicación y

atención por parte de ellos, evitando de esta manera los celos y las rivalidades. En este tipo de situación familiar, las relaciones entre hermanos adquieren mayor significado y relevancia.

Es importante que todo el núcleo familiar participe en el proceso de inclusión del niño; por eso, al hacer la pregunta sobre cuáles miembros contribuían en el cumplimiento de las tareas escolares, quedó evidenciado en un 85% que es la madre quien está más involucrada; los hermanos colaboran en un 23% de los casos, y en igual porcentaje se hace referencia a otros familiares (tíos, abuelos, etc.). Llama la atención que, de acuerdo con la entrevista, sólo el 8% de los padres contribuyeron con las tareas escolares del niño.

4.3 Atención que le da el docente a las necesidades educativas especiales

Si se parte de que todos los alumnos son diferentes, por tanto, sus necesidades educativas también lo son, se puede comprender la relevancia que tiene la atención que los docentes brindan a esta realidad. La escuela, como institución, asume un claro compromiso de facilitar que la población escolar adquiera competencias para incluirse activamente en la sociedad.

4.3.1. Conocimiento del docente sobre las necesidades educativas especiales

El maestro de aula regular es el encargado directo de atender las diferentes necesidades educativas especiales representadas dentro del aula; a continuación, se transcriben algunas de las definiciones que citaron los maestros al respecto:

- “Es un niño al cual se le debe ayudar”.
- “Es un niño que presenta una dificultad en el aprendizaje, por lo que necesita una atención mayor que el resto de los niños”.
- “Es un niño que no tiene la misma capacidad intelectual que otros niños”.
- “Un niño que es capaz de asimilar los aprendizajes, pero que necesita de ciertos métodos y oportunidades”.
- “Es un niño que requiere mucha atención, que tiene dificultad con su aprendizaje”.
- “Aquel que por algún motivo, ya sea físico, emocional o intelectual, no logra alcanzar los objetivos del currículo con la equidad del promedio”.
- “Les cuesta aprender conceptos por motivo de tener:
 - Poca memoria o memoria a corto plazo.

- Dislexia.
 - Problemas de la vista.
 - Problemas emocionales por agresiones físicas, sexuales o psicológicas.
- Que no puede aprender al ritmo y con las metodologías a las necesidades de cada estudiante.

Se destaca que la mayoría de los docentes (92%) describe el término como una carencia que pone en desventaja a los estudiantes: “No tiene la misma capacidad intelectual que otros”, “le cuesta aprender” o “presenta una dificultad”. También se enfatiza el hecho de que son estudiantes que ameritan “mucho atención”, es decir, en forma implícita se expresa que generan un esfuerzo extra en la labor del docente. Sólo en uno de los casos se contempla a los estudiantes con necesidades educativas especiales como niños capaces de aprender, pero solamente se les brindaban otras oportunidades. Un 38% manifiesta, en forma sobreentendida, la necesidad de implementar otras metodologías con el alumno para atender sus necesidades.

Es claro que, ante las necesidades educativas especiales, se requiere hacer ajustes a la oferta educativa, con el propósito de alcanzar los objetivos pedagógicos a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado; esto hace necesaria la presencia de las adecuaciones curriculares, que no pretenden desestimar las posibilidades de progreso de estos alumnos cuando, se pueden ofrecer un entorno educativo con métodos acordes a su ritmo y habilidades. A continuación, se reproducen algunas de las opiniones que sobre el concepto de adecuaciones curriculares tienen los docentes:

- “Son las pautas que sigue el docente para que el alumno mejore aquellas áreas débiles que presenta”.
- “Es adaptar el currículum y las metodologías a las necesidades de cada estudiante”.
- “Adecuar el proceso de enseñanza al alcance de sus limitaciones específicas”.
- “Accesar la información al niño de forma tal que pueda ser asimilada”.
- “Es un plan que se realiza para atender ciertos problemas de aprendizaje o de conducta que puede presentar un niño o niña”.
- “Es la atención especial y adecuada que se le da a un niño con necesidades educativas especiales”.

➤ “Es modificar el currículo, de acuerdo a las necesidades y capacidades del niño”.

Las respuestas dejan ver que los docentes tienen claro que la adecuación curricular está íntimamente ligada a los ajustes que se le hacen a la propuesta educativa. También se hace mención de que se implementan para resolver las limitaciones de un estudiante y, además, responden a modificaciones que el docente efectúa de acuerdo con la necesidad del alumno.

El grueso de los docentes vincula adecuaciones curriculares con estrategias y metodologías diversas, y se reconoce que obedecen a situaciones específicas del aprendizaje de un alumno. Una de las docentes hace referencia al hecho de que las adecuaciones pueden darse por diferentes circunstancias, ya sea de índole emocional, física o intelectual, dejando claro que tiene conciencia de que las acciones para mejorar la situación del niño deberán ser acordes con su necesidad.

La aplicación de adecuaciones curriculares en el sistema educativo es cada vez más frecuente, y se requiere que el docente esté convencido de la utilidad que éstas proporcionan como una alternativa asequible para trabajar con niños con necesidades especiales que han sido incluidos en el sistema regular. Al abordar a los maestros regulares y especialistas al respecto, se obtienen los siguientes datos:

Cuadro N° 5

Opinión del docente regular y del especialista en cuanto a si las adecuaciones curriculares responden a las necesidades educativas del niño

PREGUNTA	DOCENTE REGULAR		DOCENTE ESPECIALISTA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Cree usted que las adecuaciones curriculares responden a las necesidades educativas del niño?	10	3	8	

Fuente: Entrevista a docentes regulares y especialistas.

En el caso de las docentes regulares, un 77% está convencido de que las adecuaciones curriculares sí pueden solventar los requerimientos de un alumno con necesidades especiales. Un 23% piensa que éstas no responden a la situación de dicha población y el 100% de los especialistas está plenamente identificado con el derecho del niño a que se hagan ajustes en su currículo, con el propósito de permitir que avance en la consecución de las metas educativas propuestas para él.

Tomando en cuenta que el docente regular sigue siendo el encargado de las estrategias de actuación que implican cualquier ajuste que se realice en la oferta educativa, es de mencionar lo difícil que debe de ser para el porcentaje de maestros que tiene que aplicar una adecuación, aún en desacuerdo con el hecho de que respondan a las necesidades del alumno. Por su parte, los docentes especialistas muestran una clara identificación con los cambios que se presentan para resolver el reto de la escuela inclusiva.

4.3.2 Atención que le da el docente a las diferencias individuales.

En la atención de las necesidades educativas especiales de los niños incluidos, participan no sólo los docentes de aula regular, sino aquellos especialistas que con sus aportes pueden hacer la labor más provechosa, si se lleva en una forma coordinada entre ambos. Considerando que la atención a la diversidad no es una tarea que se limite a los estudiantes con alguna restricción, en esta investigación se toma en cuenta si los aportes que brindan los especialistas podrían traer beneficio a todo el grupo. La información se proyecta en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 6

Razones que tipifican anuencia o renuencia de los docentes regulares a que los especialistas participen con sus aportes al resto del grupo

Categoría de total anuencia	Categoría de total renuencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Todo aporte es de beneficio”. ▪ “No se deben limitar”. ▪ “Sus aportes son muy valiosos aun para el resto del grupo”. ▪ “Sería más provechoso el trabajo con todos”. ▪ “El grupo puede beneficiarse”. ▪ “Los aportes son beneficiosos para el resto del grupo”. ▪ “El especialista puede aportar a todo el grupo mucho”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Sólo deben trabajar con los de adecuación significativa”. ▪ “Sólo deben trabajar con el niño incluido”. ▪ “No, eso depende de la adecuación”.

Fuente: Entrevista a docentes regulares.

La mayoría de los docentes consultados (62%) está de acuerdo en que los docentes de apoyo pueden brindar contribuciones positivas al resto del grupo; sin embargo, se constató mediante las observaciones que los especialistas, salvo en un caso, no trabajan dentro del aula, y en todos los casos sacan al estudiante a algún recinto aparte, por lo cual el grupo queda totalmente excluido de los aportes que éstos pudieran brindarle. Sólo en una de las consultas no se responde y un 30% de los docentes analizados considera que la labor del maestro especialista se debe limitar al trabajo con el niño, se deja advertir por consiguiente una escasa visión de lo que debe ser la verdadera educación inclusiva.

Para garantizar la viabilidad de los esfuerzos, con el fin de que un estudiante pueda ser incluido, se hace indefectible una intervención docente que procure alternativas que respondan a la singularidad perteneciente a cada alumno. El siguiente cuadro resume algunos aspectos relacionados con esta situación.

Cuadro N° 7
 Actividades que promueve el docente para la
 atención a la diversidad

CATEGORÍA OBSERVADA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Promueve actividades que permitan al estudiante valorar las diferencias individuales como un medio para un mejor aprendizaje, celebrando así la diversidad.	1	7	3	2
Promueve actividades que permitan la construcción del conocimiento en interacción con su medio sociocultural.	6	3	2	2

Fuente: Observación no participante

Aunque los docentes están de acuerdo en que el reconocimiento de las diferencias individuales es imperioso en la atención eficiente de las necesidades educativas especiales al observar el trabajo cotidiano, ya sea por medio de actividades planificadas o en forma implícita se comprueba que sólo un 15% lo lleva a cabo siempre, un 23% casi siempre, un 53% a veces y un 8% no lo hace nunca, evidenciando que en la práctica se aplican pocas actividades que eduquen a los niños para desarrollar el planteamiento de aceptación y respeto a la diferencia de los demás y la suya.

Lo mismo sucede cuando se presta atención al enlace de los conocimientos con el medio donde los niños se desenvuelven: se obtiene que un 15% los relaciona siempre o casi siempre, un 23% lo hace a veces y un 46% no lo hace nunca, sin tomar en cuenta la pertinencia cultural y el valor de utilizar lo que se aprende en las actividades del día a día de los estudiantes, con el fin de tener aplicabilidad y significado en sus vidas.

Cuadro N° 8

Manejo de la disciplina por parte del docente respecto al niño incluido

CATEGORÍA OBSERVADA	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Maneja en forma asertiva las situaciones especiales que provocan alteraciones en la clase por parte del niño incluido.	1	2	8	2
Toma acciones adecuadas para el manejo de la disciplina en el aula.		2	7	4

Fuente: Observación no participante.

En ambas categorías, la tendencia más marcada consiste en que el docente casi siempre logra manejar con asertividad las diferentes situaciones que se presentan en la clase, causadas por la atención del niño incluido o por la disciplina en general. Por lo cual, un promedio del 57% de maestros, en ambas categorías, maneja en forma adecuada la conducta dentro de sus lecciones y sale adelante con los retos en la atención de esta población estudiantil. Cabe destacar que sólo una de las docentes (8%) no lograba tales objetivos.

4.3.3 Metodología empleada por el docente

El cambio de los sistemas educativos hacia una escuela inclusiva demanda modificaciones significativas, lo cual exige un gran compromiso humano. El docente debe estar convencido de que cada niño puede aprender y que en la diversidad hay beneficio para todos los estudiantes, al darles la oportunidad de ser personas tolerantes y solidarias. Un aspecto muy importante del trabajo con niños especiales es el uso de diversas estrategias o metodologías que se adapten a la necesidad que cada uno requiera. Al hacerle la consulta a los docentes regulares, respondieron como se presenta en el cuadro a continuación:

Cuadro N° 9

Estrategias metodológicas utilizadas por el docente de aula regular

<i>Diagnóstico</i>	<i>1</i>
<i>Atención individual</i>	<i>8</i>
<i>Planeamiento individual</i>	<i>3</i>
<i>Material concreto</i>	<i>4</i>
<i>Supervisión constante</i>	<i>2</i>
<i>Fichas</i>	<i>4</i>
<i>Lugar estratégico</i>	<i>10</i>
<i>Compañero tutor</i>	<i>3</i>
<i>Uso de vocabulario sencillo</i>	<i>1</i>
<i>Prácticas orales</i>	<i>1</i>
<i>Motivación</i>	<i>1</i>

Fuente: Entrevista a docentes regulares.

Las estrategias empleadas por los docentes para atender a los niños con necesidades educativas especiales son tan variadas y diversas como los mismos niños. Depende, en gran medida, de la creatividad, y sobre todo de la disposición que tenga el maestro de ayudar a su estudiante. Se mencionarán algunas de ellas.

La estrategia metodológica más utilizada (77%) por los docentes es sentar al estudiante en un lugar estratégico, y obedece principalmente a la necesidad de brindar supervisión e instrucciones precisas en el desempeño del estudiante. El 62% hace uso de la atención individual como un medio para resolver las necesidades especiales del alumno. Muchos maestros proporcionan a los escolares enfoques individualizados en la programación curricular, evaluación de las diferentes pruebas sumativas e instrucción en el desempeño dentro del aula.

El 31% utiliza el material concreto y el resumen de la materia en fichas. Muchos docentes están dando la oportunidad de aprender a aprender y a ser creativos, utilizando diferentes medios y aprovechando los recursos del entorno, a partir de los conocimientos previos de los alumnos, de modo que se facilita la asimilación de diversos contenidos.

De igual forma, algunos docentes manifestaron la utilidad de un compañero tutor,

lo cual beneficia a ambos estudiantes, al considerar el aprendizaje cooperativo y el acompañamiento como medios eficaces para la atención a la diversidad.

Al averiguar con los docentes especialistas sobre las estrategias que ellos empleaban en su trabajo de apoyo, se refirieron a las siguientes:

Cuadro N° 10
Estrategias metodológicas empleadas por el docente especialista

<i>Refuerzo positivo</i>	<i>1</i>
<i>Material concreto</i>	<i>3</i>
<i>Juegos</i>	<i>2</i>
<i>Refuerzo de contenidos</i>	<i>2</i>
<i>Lenguaje señas</i>	<i>1</i>
<i>Braille</i>	<i>1</i>
<i>Resúmenes</i>	<i>1</i>
<i>Tiempo Extra</i>	<i>1</i>
<i>Trabajo Individual dentro del aula</i>	<i>1</i>

Fuente: Entrevista a especialistas.

Es coincidente que en las estrategias de aprendizaje implementadas tanto por los docentes regulares como por los especialistas, se utilice el trabajo con material concreto: el uso de éste posibilita la obtención de aprendizajes que por otros medios serían más lentos y sobre todo, de poca relevancia para el niño. Es importante recordar que, de acuerdo con las estructuras mentales del estudiante, el aprendizaje debe partir de la experimentación con la realidad concreta o con material concreto, y no de las ideas abstractas expresadas en palabras o símbolos. De igual manera, las ideas lógicas no pueden ser transmitidas oralmente por parte del docente al escolar. Deben ser creadas, construidas por el niño mediante sus acciones y experiencias con objetos y material que pueda manipular, del cual aprenderá nuevas y variadas formas para interpretarlas y manejarlas.

Cabe destacar que, aunque el proceso efectivo de inclusión está ligado a que el estudiante se desenvuelva dentro de la clase como uno más, los docentes especialistas atendían a los niños fuera del salón de clase y solamente en uno de los casos observados la especialista lo hacía dentro de éste.

En cuanto a los factores asociados con aspectos metodológicos, en el siguiente cuadro se sintetiza lo opinado por los participantes:

Cuadro N° 11

Tratamiento metodológico del niño incluido

PREGUNTA	Sí	No	A veces	No responde
¿Considera que las metodologías utilizadas pueden ser usadas con el resto de estudiantes?	5	3	4	1
¿Utiliza usted algún planeamiento adicional con el niño incluido o aplica el mismo al resto del grupo?	8	2	3	

Fuente: Entrevista a docentes regulares.

Dentro de los lineamientos de una educación inclusiva está el fomentar la participación activa de todos los miembros de la clase: esto conlleva que, a la hora de planificar las lecciones no se trabaje en currículos análogos, sino que se establezca uno común que permita el desarrollo de estrategias que personalicen la enseñanza, en lugar de dividirla en “alumnos promedio” y alumnos con necesidades especiales”; es decir, una clase donde las diferencias se conviertan en oportunidades para el aprendizaje. Ante esta perspectiva, un 38% de los docentes consultados opina que las metodologías sí pueden implementarse con el resto del grupo; un 31% considera que a veces se puede dar y sólo un 23% juzga que dichas estrategias son exclusivas de estos alumnos. Con lo analizado, se deja ver que el criterio hacia una educación para todos ha crecido entre los educadores.

Cuadro N° 12

Recursos didácticos utilizados por el docente en la atención al niño incluido

PREGUNTA	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
¿La decoración del aula está relacionada con los contenidos que se desarrollan?	3	3	4	3
¿Hace uso de recursos didácticos variados que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje?	1	4	5	3

Fuente: Observación no participante

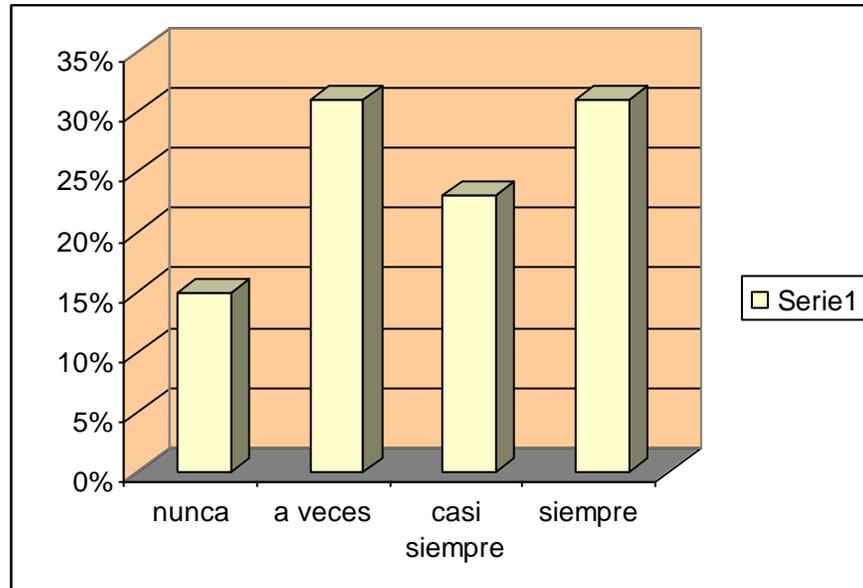
El uso de diferentes estrategias para enseñar de una manera eficaz a grupos heterogéneos hace necesario tomar en cuenta los recursos didácticos que faciliten el logro de objetivos educacionales propuestos por los docentes. El cuadro anterior ratifica que sólo un 23% utiliza siempre la decoración del aula como un medio para reforzar lo aprendido, un 31% lo usa casi siempre y de nuevo un 23% no lo utiliza nunca. Sin embargo, cuando de recursos didácticos variados se trata, un 38% los emplea casi siempre, un 23% lo hace siempre, un 31% lo hace a veces y solamente un 8% no lo hace nunca. Esto supone que los docentes se ven forzados a buscar alternativas que permitan a sus estudiantes incluidos aprender los contenidos propuestos.

El docente debe iniciar las situaciones de aprendizaje de los alumnos partiendo de sus conocimientos previos, con el fin de que los estudiantes comprendan el significado de lo que se les va a enseñar. Acerca de este tema se pudo constatar mediante las observaciones en las aulas que un 38% de los educadores siempre lo hacían en forma indirecta y en igual proporción lo practicaban casi siempre. El 23% lo hace solamente en algunas oportunidades.

A la hora de observar si durante el proceso el docente realizaba una evaluación continua y global se confirma que un 31% siempre cotejaba los avances del niño incluido, un 23% lo hacía casi siempre, un 31% lo realizaba a veces y un 15% no lo hacía nunca. Se hace mención que en uno de los casos en que la docente no se acercaba a la estudiante para supervisar su trabajo se debía a que la niña prefería trabajar por medio de compañeros tutores, lo cual les había dado un buen resultado y permitió la superación de la escolar. Gran parte de los maestros ponía trabajo al resto del grupo y luego se dirigía al estudiante incluido, más que todo en casos tan marcados como el de la estudiante ciega y el niño sordo, con los cuales se hacía necesario implementar actividades dirigidas. El resumen de lo hasta aquí expuesto se sintetiza en el siguiente gráfico:

Figura N° 7

Evaluación continua y global del docente durante el proceso



La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que reciban gustosas la diversidad, promoviendo un clima donde se aplaudan las diferencias. Pero esto solo se logra del trabajo comprometido de todos los miembros, dejando de lado las ideas propias para dar paso al bienestar de los estudiantes.

Es determinante que cada uno de los miembros implicados en la labor educativa esté plenamente identificado con la responsabilidad de diseñar y administrar una educación de oportunidades, que facilite la participación equitativa de todos los miembros de una comunidad escolar verdaderamente inclusiva.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Y

RECOMENDACIONES

Conclusiones

La inclusión educativa viene a dar respuesta a una formación menos segregada, donde se permite que los niños puedan desarrollarse sin importar sus limitaciones. Se aspira a una escuela que brinde la oportunidad de que el alumno superdotado sea atendido junto a aquel que ha sufrido de privación cultural o al que padece alguna limitación física o cognitiva; que proporcione experiencias de aprendizaje para todos sus estudiantes, y que se tomen en cuenta las fortalezas de cada alumno como una ocasión para fortalecer las necesidades de los demás, en el entendido de que todos poseemos capacidades diferentes, las cuales, bien atendidas, permiten favorecer la identidad propia dentro de una sociedad cada vez más variada.

En esta investigación se utilizaron diferentes instrumentos para recolectar la información, la observación no participante, la entrevista a docentes regulares, la entrevista a especialistas y a padres de familia. Con todo ello se recopiló valiosa información, que ha permitido llegar a las conclusiones que se enumeran a continuación.

En cuanto al apoyo que reciben los maestros para trabajar con niños especiales, se infiere que:

- De acuerdo con la entrevista realizada a los docentes regulares que tienen en sus aulas niños con necesidades educativas especiales, la mayoría sí cuenta con servicios de apoyo para realizar su labor.
- Aunque muchos de los niños sí tienen asignado un maestro itinerante que apoye su aprendizaje, éste no siempre cumple a cabalidad su labor, ya que los maestros se quejan de que sus visitas al aula se hacen muy esporádicamente.

Respecto al grado de conocimiento que tiene el docente sobre inclusión educativa, se desprende que:

- Durante dos visitas al Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, se pudo corroborar que, dentro de la política educativa para el siglo XXI, se contempla la inclusión como las ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales; sin embargo, las entrevistas y la observación permiten concluir que los docentes manejan el término de inclusión como un sinónimo de integración escolar.

- Al analizar las respuestas brindadas por parte de los docentes regulares durante la entrevista sobre el conocimiento en materia de inclusión y sobre el tema de las adecuaciones curriculares, se desprende que dieron mejores respuestas en aquellos temas donde habían recibido mayor capacitación y asesoramiento.

Tomando en cuenta la actitud del maestro ante la inclusión, se deduce que:

- De los actores que participan en el proceso de inclusión, el maestro regular es quien tiene el papel más significativo, pues gracias a lo observado se constata que de la actitud de él o ella depende, en gran medida el éxito o fracaso en dicho proceso.
- Se pudo comprobar a través de las observaciones, que la mayoría de los docentes regulares mantiene una actitud accesible ante los servicios de apoyo.
- La totalidad de los docentes sostiene un trato cordial con el niño incluido, lo cual se ve reflejado en la entrevista, pues aunque aquellos mencionan sentir temor e incertidumbre ante el reto de atender en la mejor forma al niño, en ninguno de los casos manifiestan rechazo.

Al considerar la metodología empleada por los docentes especialistas, se deriva que:

- Para la inclusión, la diversidad y la heterogeneidad del alumnado se consideran como fuente de enriquecimiento para todos los miembros del grupo, de tal forma que los alumnos reciban todos los apoyos que precisen dentro del aula ordinaria (Arnaiz, 2005); no obstante, durante las observaciones se comprobó que los docentes especialistas atendían al niño incluido fuera del aula regular, a excepción de uno de los casos.

En cuanto a los problemas que enfrentan los docentes para atender al niño incluido se concluye:

- Falta capacitación al docente regular para tender a los niños con necesidades educativas especiales.
- La papelería que el Ministerio de Educación Pública pide para la aprobación de las adecuaciones curriculares demanda del docente mucho tiempo en perjuicio de del planeamiento de actividades pedagógicas más efectivas para el educando.
- En las instituciones hay carencia de materiales didácticos que apoyen la labor con niños que necesitan ayudas técnicas especializadas, por ejemplo un niño ciego que requiera una plantilla braille.

- Se requiere de una mayor coordinación entre la escuela de enseñanza especial y la escuela regular en beneficio del trabajo con el niño incluido.
- La gran cantidad de estudiantes por grupo dificulta la debida atención individualizada que el docente le pueda brindar al alumno.
- En algunos casos falta compromiso por parte del hogar para apoyar la labor educativa del niño incluido.
- El administrador educativo no toma en cuenta los intereses del docente a la hora de incluir un niño con una necesidad especial.
- Los maestros de materias especiales brindan menos atención a las necesidades de los niños incluidos.

En relación con el apoyo que le brinda la institución al padre de familia, se concluye que:

- Los padres perciben, en la totalidad de los casos, que la escuela sí brinda suficiente apoyo a sus hijos incluidos, ya sea a través del docente o de los servicios de apoyo fijo; pero contrariamente a esto, no sienten respaldo de la institución hacia ellos como encargados. En ninguno de los casos hubo respuesta afirmativa.
- Por otra parte, los padres reconocen que el nivel de colaboración de ellos con la escuela es muy bajo.

En cuanto al conocimiento de los padres sobre lo que son necesidades educativas especiales y adecuación curricular, se infiere que:

- “No tienen claro el término necesidades educativas especiales”.
- “El término adecuación curricular es más familiar para los padres de familia”.

Haciendo referencia sobre la actitud del padre ante la inclusión de su hijo se deduce que:

- La gran mayoría está a favor de la inclusión porque la considera como la mejor opción para que sus hijos aprendan más, al estar expuestos a niños que no tienen ninguna necesidad especial.
- Ninguno de los padres estuvo en contra del proceso de inclusión de su hijo.

En cuanto a los problemas que los padres enfrentan ante el proceso de inclusión de su hijo, se desprende que:

- Una limitante se manifiesta en la poca capacitación y el escaso conocimiento que los padres tienen respecto a la problemática a la que se enfrenta su hijo.
- Hay desmotivación por parte del niño dentro de la clase, al no poder desempeñar su trabajo igual que los demás.
- Existe falta de interés por parte del maestro para atender la necesidad del estudiante incluido.
- Hay falta de interés de los maestros de materias especiales al tratar la necesidad del niño.
- Afectan los escasos recursos económicos de la familia.
- Hay aceptación por parte de los padres sobre la problemática de su hijo.
- Se da la tolerancia por parte de los hermanos del niño especial para entender que necesita mayor dedicación y atención que ellos.
- Hay poca participación de otros miembros de la familia (con excepción de la madre) que contribuyen en el proceso escolar del niño.

Al considerar la atención que le da el docente a las necesidades educativas especiales se cita lo siguiente:

- De lo observado se concluye que, en la mayoría de los casos, falta coordinación entre el trabajo de los especialistas y el docente regular.
- La entrevista permite concluir que los maestros conciben el concepto de necesidades educativas especiales como una limitante o deficiencia que presentan algunos estudiantes, y no como la forma de reconocer y atender la heterogeneidad del aula.
- De acuerdo con la entrevista realizada a los docentes, se desprende que la totalidad maneja con mucha claridad el concepto de adecuaciones curriculares y lo percibe directamente como una acción que ellos deben ejecutar en pro del bienestar del alumnado.
- La mayoría de los docentes de aula regular opina que los aportes de los especialistas traerían beneficio al resto del grupo, lo que demuestra que se está avanzando hacia la asimilación del concepto de una escuela inclusiva y del trabajo interdisciplinario.
- Se concluye que la estrategia metodológica más utilizada por los docentes para atender al niño incluido, consiste en ubicarlo en una posición estratégica, ante la necesidad de brindarle instrucciones precisas y facilitar la supervisión individual.

- Se comprueba que la mayoría de los docentes maneja, un currículo paralelo al utilizado con el resto del grupo para planear el trabajo con el niño incluido.

Recomendaciones

Familia y escuela son dos sistemas que interactúan inevitablemente: lo que sucede en la escuela tiene repercusiones en la familia, y viceversa; ambos requieren de la ayuda del otro para sacar adelante al individuo con algún tipo de necesidad, y si uno falla, disminuyen las posibilidades para el alumno. Las escuelas inclusivas sólo pueden desarrollar sus funciones con éxito cuando se trabaja en forma coordinada por parte de padres, maestros, administrativos y la misma comunidad. A continuación, se presenta una serie de recomendaciones que favorezcan el proceso de inclusión educativa:

Al Ministerio de Educación Pública:

- Luego de realizar la investigación, se comprueba que muchos de los docentes no tienen claro por qué los niños con alguna discapacidad han sido incorporados a sus aulas, pues el proceso de inclusión se inició agregando al estudiante, sin que antes el maestro comprendiera de dónde se derivaba la necesidad de que la población con necesidades educativas especiales formase parte del proceso de una escuela regular; por lo tanto se recomienda elaborar una campaña de información y sensibilización para concientizar a los docentes sobre el porqué de la inclusión como el proceso que permite que todos los estudiantes de una comunidad puedan aprender juntos sin importar su condición social, económica, cultural o cognitiva.
- Dentro del equipo interdisciplinario, incluir a los profesionales en psicopedagogía como los especialistas encargados de atender lo concerniente a los problemas de aprendizaje que se derivan de las necesidades educativas especiales del alumnado.
- Dar más asesoramientos y de mejor calidad al maestro de aula regular en cuanto a las diferentes necesidades educativas de los niños.
- Aclarar las directrices a seguir en los puestos de apoyo fijo, para unificar criterios.
- Crear más servicios de apoyo dentro de la escuela regular.
- Horarios más flexibles para el niño.
- No exigir tanto papeleo para aplicar las adecuaciones curriculares significativas.
- Incluir cursos de LESCO y Braille dentro de la formación académica de los docentes.

- Brindar adecuada infraestructura para trabajar con los alumnos, y más materiales.
- Aprobar mayor cantidad de lecciones para la coordinación o planeamiento entre los docentes regulares y los especialistas (y no limitarse solamente a una, como está estipulado en la Normativa del Servicio Civil)
- Aumentar el número de especialistas en las escuelas regulares.
- Tomar en cuenta la disposición de los docentes antes de incluir a un estudiante con necesidades educativas especiales.

A las escuelas

- Aprovechar el recurso de los Comités de Apoyo Institucional, por medio de las Escuelas para Padres con el fin de incorporar a la comunidad, padres de familia, personal administrativo y estudiantes en la participación del proceso de inclusión de los niños con necesidades especiales.
- Que la escuela promueva diferentes actividades de capacitación al padre de familia para que éste pueda entender el papel que le corresponde desempeñar en el proceso de inclusión de su hijo.
- Velar por que se cumpla que, en aquellas aulas donde existan adecuaciones curriculares significativas, las maestras cuenten con un máximo de veinticinco niños, para brindarles una mejor atención.
- Vigilar por que los servicios de apoyo, ya sean fijos o itinerantes, cumplan con la atención más adecuada para los estudiantes incluidos.
- Establecer una mayor coordinación entre la escuela de enseñanza especial y la escuela regular.

A los docentes

- Mantener una actitud favorable y abierta ante la inclusión en el aula regular de los niños especiales.
- Buscar estrategias metodológicas diferentes que le permitan al estudiante acceder a la educación.
- Los docentes especialistas deben trabajar más dentro del aula, para facilitar una verdadera inclusión.
- Mejorar la comunicación con los padres de los niños especiales, para ayudarlos a entender mejor el proceso de inclusión.

- Una mayor coordinación del trabajo escolar entre los docentes regulares y los especialistas, en favorecimiento del proceso.

A los padres de familia

- Buscar un mayor acercamiento con la maestra que tiene a cargo a su hijo para apoyar y reforzar, desde el hogar, el trabajo que se está realizando.
- Tomar conciencia sobre la importancia de que el hogar realice un trabajo coordinado con la escuela.
- Respalda los esfuerzos que las escuelas hacen para capacitarlos, asistiendo a las diferentes actividades.
- Buscar información sobre la necesidad de su hijo, facilitando así la comprensión acerca de cuál debe ser su papel en el proceso de inclusión.
- Vigilar porque los niños cumplan con el trabajo realizado para sus hogares.

LISTA

DE

REFERENCIAS

Agüero León, Roxana ; González Vásquez, Jessica y Marín Cabrero, Maritza. (2003) *Análisis de las experiencias de un grupo de padres y madres de niños con Síndrome de Down del Centro de Enseñanza Especial: Escuela Fernando Centeno Güell, los cuales fueron integrados al sistema educativo regular.*

Asamblea Legislativa. (1996). *Ley 7600: Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad en Costa Rica.* San José, Costa Rica: Fundación Rehabilitación y Desarrollo.

Arnaiz Sánchez, Pilar. (1995). *Atención a la diversidad: programación curricular-San José, Costa Rica: EUNED, 2005*

Arnáiz Sánchez, P. (1996). *Las escuelas son para todos.* Siglo Cero, 27(2), 25-34.

Asamblea General de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

Arnáiz Sánchez, P. (2003 1a). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* España, Aljibe.

Aguilar, G. (2003). *La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad.* Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: “Por una atención a la diversidad”. Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de setiembre 2003).

Astorga, L. F. (2003). *Discapacidad, perspectiva histórica y desigualdades imperantes.* Disponible en <http://www.codehuca.or.cr/discapabrecha.htm>. (14-10-03).

Asesoría General de Educación Especial. (1998). *Un centro educativo eficiente.* Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Blanco, R. (2003). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Disponible en <http://www.inclusioneducativa.cl> (11-07-03).

Bank-Mikkeisen (citado en Bautista 1993). *La posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible*.

Bautista. R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. España Aljibe.

Cabezas Palomo, Grace; Camacho Carrillo, Flory Iveth; Gamboa Calderón, William; Madrigal Hernández, Gabriela y Morera Siércovich, Paola. (1998). *El proceso de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales al primer y segundo ciclos de la Educación General Básica en la Dirección Regional de Enseñanza de San Ramón*. Universidad de Costa Rica.

Falvey, M.A. et al. (1995). *What Is an Inclsive School?*. In Villa, R.A.- Thoudand, J.S. (ed.)

Grau Rubio, C. (1998). Educación especial: *De la integración escolar a la escuela inclusiva*. España. Promolibro.

Gamboa, O. (1999, 13 marzo). Comunicación personal.

Hernández Loaiza, Sandra; Ramírez Quirós, Sor Ana Elena y Villagra, Karen Xiomara. (2004). *Investigación sobre la integración de los niños y niñas con retardo mental leve dentro del sistema educativo regular, en la Escuela Miguel Obregón Lizano de Alajuela*. Universidad Nacional.

L.O.G.S.E. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (1998-1990).

Marín Arias, María Gabriela. *Atención del niño excepcional*. 3 reimp. De la 1.ed.-San José, Costa Rica. EUNED, 2003

Meléndez Rodríguez, L. y Campos Ramírez, D. (2003). *Actitudes y creencias de maestros y administradores de preescolar, primaria y secundaria en relación con la atención a las necesidades educativas especiales*. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

Marchesi, A. y Martin, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial. (1990).

Meléndez, L. (2003). *Atención a la diversidad en el contexto educativo costarricense*. División de Desarrollo Curricular / MEP. (Mimeo).

Meléndez, L. (1999). *Aspectos históricos de la Atención a las personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica y el mundo*. Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Especial. Módulo de inducción para funcionarios de Equipos Itinerarios Regionales de Educación Especial. San José, Costa Rica.

Marín Arias, María Gabriela. *Atención del niño excepcional*.-3 reimp. De la 1 ed. San José, C.R.:EUNED, 2003

Morales, Cusi (1999). *Entorno escolar receptivo para integrar?* Ministerio de Educación. Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. Publicado en Paso a Paso, Vol 9. No.3. San José, Costa Rica.

Montés Miranda, Verónica y Torres Gutiérrez, Alejandra. (2002). *Estudio de tipo descriptivo- exploratorio sobre la opinión que expresan los docentes del ciclo de transición de la Región Educativa de Heredia con respecto a los procesos de integración al aula regular de niños con Síndrome de Down*. Universidad Nacional de Costa Rica.

Obando, Felipe. 1990. *Rehabilitación profesional*. Editorial Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.

Pazos Jiménez, Ethel. *Adecuaciones curriculares por asignatura, para Déficit Atencional*. 1ª ed. San José, Costa Rica. Editorial Guayacán, 2000

Ruiz Serrano, Silvia Elena y Sandoval García, María Marta. (1999). *El sistema de creencias que tiene el docente de primaria y preescolar acerca de la integración del estudiante con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad al aula regular*. Universidad Nacional de Costa Rica.

Stainback, S. Y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Sánchez Palomino, A. (1997). *Educación Especial I*. Ediciones Pirámide. Universidad de Almería.

Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide.

Skinner, B.F. (1958). Las máquinas de enseñar”. Trad. Cast. De J.M. García de la Mora de “Teaching Machines”, incluido en B.F. Skinner, Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Editorial Labor, 1970, pp.43-72.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: ACCESO Y CALIDAD. Salamanca, España: UNESCO.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: report of Comité Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

ANEXOS