

UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

**"LA MEDIACIÓN DOCENTE PARA FAVORECER LA LECTURA Y
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN UN AULA INTEGRADORA
DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA".**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOPEDAGOGÍA**

PRESENTA:
ROSA ITZEL POSADA MORA

DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. EDGAR HERNÁNDEZ PALACIOS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

ENERO 2010

HO-A-VII
MAY 20 1988



No. ADQ BC128509
AUTÓNOMA
SISTEMA BIBLIOTECARIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CHIAPAS
DONACIÓN



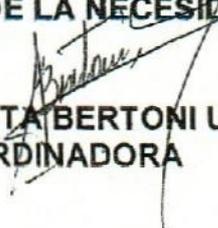
"Por la conciencia de la necesidad de servir 35 años"

OFICIO No. DTP/0689/09
Diciembre 11 de 2009

**C. ROSA ITZEL POSADA MORA
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN
PSICOPEDAGOGÍA
PRESENTE**

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **"La Mediación Docente para Favorecer la Lectura y la Producción de Textos en una Aula Integradora de Segundo Grado de Educación Primaria"**, le informo que se autoriza la impresión de la Tesis Tradicional y debe entregar dos ejemplares impresos y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, así también un ejemplar impreso y disco compacto a la Biblioteca de la Facultad y cinco ejemplares impresos a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes. Lo que le posibilitará iniciar los trámites relativos a la sustentación del Examen Profesional.

**ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"**


**DRA. CARLOTA BERTONI UNDA
COORDINADORA**



**Definitivamente fui mediada
en un primer momento,
envolviéndome en los textos,
en el modelado de algunos
maestros y compañeros
y posteriormente pude iniciarme
en el compromiso de formarme
para ser mediador de otros.**

***Gracias a los textos, a los compañeros,
a los maestros, a mis familiares
y a mis amigos por haber compartido
conmigo este proceso.
¡Gracias! muy especialmente a
Mariño, Juanmi y Mariana.***

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	X
CAPÍTULO 1 CONSTRUCTIVISMO Y MEDIACIÓN DOCENTE	1
1.1 Constructivismo: cambios al interior de las aulas.	4
1.1.1 La psicología genética: Piaget y su influencia en el aula.	11
1.1.2 La teoría histórico cultural de Vygotsky: la importancia de la cultura y las interacciones sociales en el desarrollo humano.	18
1.1.3 La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.	30
1.1.4 La psicología instruccional: enriquecimiento a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.	34
1.1.5 La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: los aportes de Feuerstein a la educación.	48
1.2 Mediación: <i>regulación</i> y control del docente en las experiencias de aprendizaje.	56
1.2.1 ¿Qué es mediación?	57
1.2.2 Tipos de mediación para la comprensión lectora transferidos al aula integradora	60

CAPÍTULO 2	EL AULA INTEGRADORA	66
2.1	Reconceptualizando a la educación especial.	69
2.1.1	La integración educativa: el nuevo paradigma.	71
2.1.2	La educación especial en México	105
2.1.3	El proceso de integración educativa	116
2.2	El docente integrador	123
2.2.1	Los servicios de apoyo y el docente frente a grupo.	129
2.2.2	La comunidad educativa y el papel del docente integrador	130
CAPÍTULO 3	PARA LEER Y PRODUCIR TEXTOS MÁS ALLA DE LA ESCUELA	133
3.1	El inicio: la lengua oral	135
3.2	La adquisición de la lengua escrita	140
3.2.1	Para leer mejor	143
3.2.1.1	Procesos en el acto lector	148
3.2.1.2	Modelos y estrategias de lectura	151
3.2.2	La producción de textos	156
3.2.2.1	Hipótesis en la producción de textos	158
3.2.2.2	Estrategias para favorecer la producción de textos	163
3.2.2.3	¿Cómo favorecer la lectura y la producción de textos en el aula integradora?	166
3.3	Programas de Español en la escuela primaria	169

CAPÍTULO 4	LA MEDIACIÓN DOCENTE PARA FAVORECER LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN UN AULA INTEGRADORA DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA	174
4.1	Antecedentes del problema	176
4.2	Justificación del problema	183
4.3	Objetivos	187
4.4	Método	188
4.5	Participantes	189
4.6	Instrumentos	191
4.7	Procedimientos	192
4.8	Análisis de resultados	199
4.9	Conclusiones	214
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221
	ANEXOS	230

RELACIÓN DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICAS

FIGURAS

1.1 Enfoques constructivistas en educación	6
1.2 Conceptos centrales de la teoría piagetiana	12
1.3 Componentes de la adaptación	14
1.4 Equilibrio	15
1.5 Clasificación de los procesos psicológicos de Vygotsky	21
1.6 Esquema de Vygotsky que representa las etapas de desarrollo del lenguaje	23
1.7 Zona de desarrollo próximo	25
1.8 Zona de desarrollo	26
1.9 Tipos de aprendizaje significativo	32
1.10 Rasgos del aprendizaje desde el enfoque de la psicología instruccional	36
1.11 Variables personales en la determinación del aprendizaje y rendimiento académico	41
1.12 Componentes para el uso de estrategias	43
1.13 Experiencia de aprendizaje mediado	50
1.14 Atributos docentes en las interacciones para el logro de experiencias de aprendizaje mediado	53
1.15 Niveles de mediación	61
1.16 Objetivos de la mediación	63
1.17 Ejemplos de tipos de mediación	64
2.1 Paradigmas en la educación especial	71
2.2 El alumno frente a la evolución de la educación especial	73
2.3 Ventajas y desventajas de los servicios escolarizados de educación especial	77
2.4 Etapas de la educación especial	79

2.5 Variedad de factores que pueden generar necesidades educativas especiales	86
2.6 Concepto de necesidades educativas especiales	91
2.7 Niveles de integración dando prioridad al contexto	93
2.8 Señalizaciones de discapacidad	97
2.9 Modalidades de los servicios de educación especial	108
2.10 Diagrama de flujo del proceso de integración	122
2.11 Recursos educativos al interior de las aulas con los que puede contar el docente integrador	128
3.1 Comunicación alternativa	137
3.2 Elementos de la lectura y su relación con los lectores eficientes y no eficientes	145
3.3 Procesos implicados en la lectura	149
3.4 Modelo de reconocimiento de palabras	150
3.5 Relación entre tipo de mediación y modalidad de lectura	155
3.6 Producción de texto	159
3.7 Niveles de conceptualización de la lectura	161
4.1 Libro de Español de 2º grado sin adecuación	204
4.2 Texto con adecuaciones para favorecer la mediación	208
4.3 Aplicación de los tipos de mediación por parte del docente integrador, practicante y maestro de apoyo de USAER	212

TABLAS

1.1 Aspectos de la adaptación	13
1.2 Etapas del desarrollo según Piaget	16
1.3 Enfoque y claves de instrucción	37
1.4 Clasificación de estrategias	44
1.5 Factores que influyen en el desarrollo del ser humano	49
1.6 Componentes y actividades de la resolución de un problema	62

2.1 ¿Qué se espera de la educación?	90
2.2 Vinculación de conceptos	99
2.3 Discapacidad y deficiencia	99
2.4 Población con discapacidad en México	110
2.5 Escuelas con apoyo de educación especial en Chiapas	111
3.1 Diferencias entre lenguaje oral y el escrito	139
3.2 Comparación de algunos aspectos de enfoques previos y contemporáneos de la lectura	147
3.3 Componentes y apartados de Español	172
4.1 Actividades de lectura y producción de textos etapa pretest	203
4.2 Actividades de lectura y producción de textos etapa postest	207

GRÁFICAS

2.1 Servicios de educación especial en Chiapas	112
4.1 Alumnos de 2º de primaria de una escuela integradora	190
4.2 Aplicación de pretest y postest durante el estudio	193
4.3 Nivel inicial de lectura y producción de textos. Pretest	206
4.5 Nivel final de lectura y producción de textos. Postest	209
4.6 Análisis de uso de tipos de mediación. Etapa postest	210

ANEXOS

1. Entrevista inicial: preguntas guías sobre su participación en el proceso de integración y el uso de los tres tipos de mediaciones.	231
2. Formato de registro de observaciones de actos de lectura y producción de textos al interior del aula integradora dirigidas y espontáneas.	232
3. Análisis de datos del registro de observaciones de tipos de mediación docentes en las actividades de aprendizaje de la materia de Español de 2º grado de primaria regular.	233
4. Análisis de datos del nivel de adquisición de la lectura y la producción de textos en base a evidencias recopiladas en cada momento de pretest y postest.	234
5. Imágenes de mediaciones al interior del aula integradora.	235

INTRODUCCIÓN

En el marco de las acciones que pueden llevarse a cabo desde el campo de la psicopedagogía, el presente trabajo de investigación es resultado de la inquietud de colaborar con los docentes de educación básica en el *proceso de integración educativa*, enriqueciendo su práctica con estrategias que fortalezcan sus competencias como docentes integradores. Se propone utilizar los tres niveles de mediación planteados por Emilio Sánchez (1998) en el contexto de la comprensión lectora en el aula integradora, mediaciones que permiten al docente tener claridad sobre el control de las actividades para planear, enriquecer y evaluar a cada alumno acorde a sus competencias, en especial las de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (**nee**)¹.

En el capítulo 1, desde una mirada constructivista, se sustenta el papel actual del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, papel que principalmente es el de "mediador", facilitador del aprendizaje, guía para sus alumnos. Como referentes teóricos se abordan los aportes que han otorgado a la educación la psicología genética, la psicología

¹ En el segundo capítulo se abordarán y desarrollarán los conceptos involucrados en el proceso de integración educativa; por el momento se hará mención de que los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos, que en referencia a su grupo, requieren de mayores recursos o diferentes para que logren apropiarse del currículo básico, ya que enfrenta dificultades para el desarrollo de su aprendizaje. SEP, 2000.

sociocultural, la teoría del aprendizaje significativo, la psicología instruccional y, enriquecido con la teoría de la modificabilidad cognitiva y las experiencias de aprendizaje mediado. Como ya se mencionó se retoman los tres tipos de mediación (genérica, específica y material) propuestos por Sánchez (1998), aportes en el ámbito de la comprensión lectora, ya que se considera que pueden aplicarse a la educación especial y en específico en el proceso de integración educativa durante el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

En el capítulo 2, con la finalidad de comprender los retos a los que se enfrentan todos los que participan en el proceso de integración educativa, se hace una revisión general de la transformación de la educación especial, desde sus inicios segregacionistas, hasta la búsqueda actual de una cultura inclusiva y con el reconocimiento de la diversidad multifactorial al interior de las aulas. Con el sustento del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se describe brevemente el marco legal que sustenta el proceso de integración y los elementos que lo acompañan. La integración educativa entendida desde un contexto más amplio que los servicios escolarizados de educación especial y fuera del contexto clínico, en donde se espera la participación corresponsable de la comunidad educativa.

En el tercer capítulo se aborda en particular el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, ya que durante el primer ciclo de educación primaria se espera que los alumnos logren acceder a ésta e iniciarse en la consolidación de la mecánica de la lectura, punto de partida para desarrollar posteriormente competencias lectoras y de producción de textos. Para muchos de los alumnos con necesidades educativas especiales este proceso es difícil, y el docente integrador requiere de

estrategias que pueda generalizar a todo su grupo, pero haciendo énfasis en sus alumnos con nee. Los tres tipos de mediación son aplicables en estas actividades de aprendizaje, favoreciendo con ello el uso comunicativo y funcional de la lengua escrita, tal como lo señala el Plan y Programas de Español del nivel Primaria (2000).

En el cuarto y último capítulo se describe el desarrollo de la investigación en un aula integradora conformada por un docente y su grupo de 33 alumnos entre los 6 y los 9 años de edad que cursan durante el ciclo escolar 2006-2007 el segundo grado de educación primaria en Ocozocoautla, Chiapas. Esta investigación está sustentada desde un enfoque mixto con predominio cualitativo, en donde se correlacionan los tres tipos de mediación y los niveles de adquisición de la lengua escrita en alumnos de un aula integradora. Parte de un diseño cuasiexperimental considerando el estudio de caso instrumental (enfoque cualitativo) y el diseño de series temporales (enfoque cuantitativo). La recolección de datos se realiza a través de la observación de tipo participante, la entrevista semiestructurada, evidencias de producciones libres de los alumnos y videofilmaciones.

Al concluir la investigación y obtener resultados y conclusiones, se cuenta con un sustento que permite el desarrollo de talleres y la elaboración de material impreso para los docentes integradores, así como replicar la experiencia con la colaboración del personal técnico pedagógico del nivel básico, así como del personal de apoyo y de orientación de los servicios de educación especial.

El marco teórico es extenso, con el objetivo de ser apropiado tanto para lectores expertos en algunos temas de la presente investigación, como para otros que no estén tan familiarizados o estén iniciando su

formación en esta área de intervención (estudiantes de licenciaturas en educación especial, educación preescolar, educación primaria, intervención educativa, psicología, psicopedagogía, etc.), los referentes abarcan conceptos básicos en el proceso de integración, la mediación, la lectura y la producción de textos. Los lectores expertos podrán excluir, si así lo desean, algunos subtemas, en especial los primeros de los capítulo uno, dos y tres en donde se describen antecedentes y sustentos.

Al final del documento se encuentran los anexos y las referencias bibliográficas que fundamentan el presente trabajo. Los anexos hacen referencia a la entrevista inicial realizada con el docente, las guías de observación al interior del aula para alumnos y docente, la línea de base, análisis de datos del pretest y posttest del proceso de adquisición de la lectura y la escritura, y evidencias del enriquecimiento a los materiales impresos de los alumnos.

CAPÍTULO 1

**CONSTRUCTIVISMO Y
MEDIACIÓN DOCENTE**

¿En qué medida pueden los alumnos apropiarse de las mediaciones? Depende del grado en el que participen de su creación.

Emilio Sánchez

Para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento.

Lev. S. Vygotsky

En este primer capítulo se aborda la perspectiva constructivista para enmarcar la mediación docente, como elemento esencial para lograr la apropiación de contenidos y el desarrollo de competencias en los alumnos integrados en las aulas regulares en el proceso conocido como "integración educativa". De manera general se abordan cuatro sustentos teóricos del constructivismo que son: la psicología genética, la psicología socio cultural, la psicología de la instrucción y la teoría del aprendizaje significativo; enriquecido con una revisión breve de la propuesta de aprendizaje mediado de Feuerstein, así como los tipos de mediación planteados por Sánchez (1998) para favorecer competencias lectoras, que se han considerado pueden ser generalizados a otros campos formativos de la enseñanza. Esta revisión permite identificar el papel del docente y del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula integradora, además de enmarcar teóricamente el actuar del docente como mediador en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura a través del enfoque comunicativo funcional¹ que prevalece en el Plan y Programas de Educación Primaria 2000, identificando en cada una de estas propuestas *saberes* con los que debe contar el docente mediador.

¹ En 2009, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el nuevo Plan de Estudios de Educación Básica Primaria señala que el enfoque de la enseñanza del español, se ve enriquecido al considerar además del comunicativo y funcional, el social.

El constructivismo ha entrado en algunas aulas a través de las reformas educativas, dentro del currículo [formal, real y oculto], de los planes y programas de estudio, de los contenidos ofertados a los docentes para su capacitación y actualización; todo con la finalidad de impactar en los docentes, quienes son unos de los principales protagonistas en este paradigma, favoreciendo el aprendizaje significativo en sus alumnos a través de su mediación, y acompañándolos en la construcción de nuevos conocimientos. Obviamente este paradigma demanda de los docentes un cambio importante en sus prácticas, cambio que no es fácil de realizar debido a que su actuar depende de su propia historia de vida y de sus creencias, en consecuencia se sostiene que sólo habrá un cambio en las prácticas docentes cuando se asuma un actuar reflexivo y cada uno se comprometa a proceder sobre su actuación responsablemente.

Esta nueva concepción de la práctica docente que se desprende del constructivismo -y que aún continúa en construcción-, es fundamental para el proceso de integración educativa; ya que con ella se pretende, en primer lugar, ofrecer a los alumnos con **nee** con o sin discapacidad experiencias de aprendizaje mediadas y significativas de acuerdo a su nivel de desarrollo, y en donde la interacción social con otros enriquecerá y potencializará su aprendizaje. Se interrelaciona también con el enfoque comunicativo y funcional del Programa de Español de Educación Primaria, punto de reflexión en el presente trabajo, ya que la lectura y la escritura - manifestaciones de la lengua como hecho social, que requieren de ambientes y condiciones alfabetizadoras- son contempladas como actividades de la vida diaria y no reservadas al salón de clases.

Para poder profundizar en esta postura y poder analizar el reto al que se enfrenta el docente de las aulas integradoras, se hace necesario plantearse qué significa **mediación** desde la mirada constructivista de la educación, como un concepto relevante que permite innovar la práctica docente, reconociendo los sustentos teóricos que le dan presencia en la aulas de este siglo y su vinculación con el otro personaje dentro de la enseñanza-aprendizaje: el alumno.

1.1 Constructivismo: aportes al interior del aula

El constructivismo surge como una enfoque de cambio, como respuesta a posturas que consideran que el aprendizaje no es una transmisión de conocimientos, sino la construcción de ellos a través de las experiencias propias del alumno, con la ayuda de un elemento mediador, que en este caso es el docente, y de manera fundamental teniendo como base los conocimientos y experiencias previas del mismo sujeto, ya que no se trata de la reproducción de la realidad sino de la construcción de la realidad del sujeto. Por lo tanto, para conocer hay que construir la **realidad**. Para Martín (1997, en Vadillo y Klingler p.3) la realidad es aquello que el individuo construye a partir de sus observaciones, reflexiones y pensamiento lógico, pero ¿Quién la construye?, el constructivismo encuentra en el mismo sujeto al responsable de esta actividad logrando así la conformación de su propio conocimiento, la realidad subjetiva.

Rojas (2004) plantea que en el constructivismo nuestro mundo es un mundo humano, resultado de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar de nuestras "operaciones mentales". Esta posición filosófica constructivista implica

que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente; además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo de experiencias y vivencias.

El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva. Una persona, tanto en su esfera cognitiva, social como afectiva, es producto de una construcción propia a través de su interacción con el medio durante toda su vida, -incluidos los alumnos con **nee-**, haciendo uso de sus competencias individuales, de sus esquemas, y siendo influenciada por su medio ambiente.

La construcción de estos nuevos conocimientos se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky)
- Cuando es significativo para el sujeto (Ausbel)
- Cuando se tienen experiencias de aprendizaje mediadas (Feuerstein)

Esta construcción que se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la vida, depende de dos aspectos:

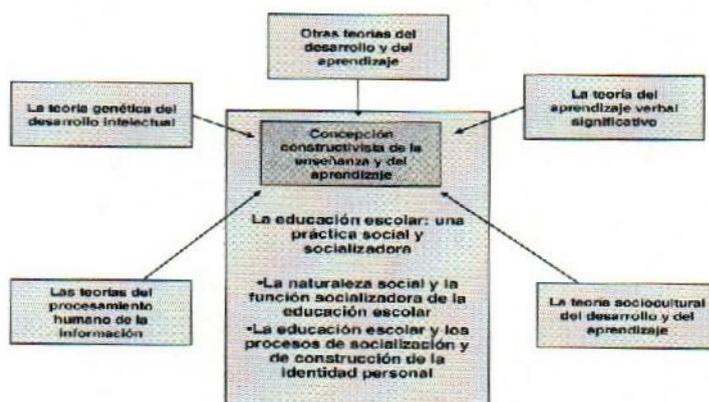
- de la representación inicial que se tiene de la nueva información y,
- de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

El constructivismo por tanto se aplica en diferentes momentos y actividades, y para el quehacer educativo ha sido motor de cambios sustanciales en las propuestas pedagógicas llegando a ser uno de los

pilares de la actual reforma educativa en México, impactando, por supuesto, en las propuestas de intervención de los alumnos con **nee** asociadas o no a la discapacidad que conviven en su proceso de formación en las aulas regulares.

Actualmente hablar de constructivismo tiene sus riesgos, ya que tiene diferentes matices dependiendo de los fundamentos teóricos con los que se aborden, y las formas de interpretarlos. En el área de educación, y en la presente investigación, se toman en cuenta referentes teóricos de las corrientes psicológicas que subyacen dentro de este enfoque, como son la psicogenética, la histórico-cultural, la teoría del aprendizaje significativo, la psicología instruccional y, como enriquecimiento, la teoría de la modificabilidad cognitiva.

Figura 1.1 Enfoques constructivistas en educación



Fuente: Coll, 1996, en Díaz Barriga y Hernández, 2002: 28

El objetivo del constructivismo en la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en la cultura a la que pertenece, en donde el papel de la enseñanza es "enseñar a pensar y

actuar sobre contenidos significativos y contextualizados" (Díaz Barriga y Hernández, 2000:30). Este objetivo se aborda desde dos posturas básicas: el constructivismo biológico y el constructivismo social.

El constructivismo biológico, señalan Klingler y Vadillo (2000), analiza el proceso de aprendizaje fundamentalmente a través de:

- Considerar lo que logra internamente el estudiante, ya que elaboraciones cognitivas tienen influencia en el aprendizaje. Éstas incluyen: inferir, imaginar, recordar y construir analogías.
- Reconocer que el alumno es el elemento más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conceptualizar al aprendizaje en términos de la construcción de la persona.
- Proveer actividades que faciliten el desarrollo de la habilidad del estudiante para construir un significado a partir de la experiencia.
- Informar a los estudiantes que deben ser activos en su proceso de aprendizaje
- Abocarse a mantener la información en el almacén de largo plazo.

Poplin (1988, en Klingler y Vadillo, 2000) define las **creencias básicas del constructivismo en la educación:**

1. Todos los individuos durante el tiempo que viven son aprendices, buscan activamente y construyen significados, aprendiendo siempre.
2. El mejor indicador que predice qué y cómo va a aprender una persona es lo que ya sabe.

3. El desarrollo de formas precisas sigue al surgimiento de la función y del significado, es decir, no es sino hasta que el aprendizaje es significativo que éste adquiere dimensiones superiores.
4. El aprendizaje frecuentemente va del todo a la parte, y de ésta al todo.
5. Los errores son centrales en el aprendizaje.

Estas creencias también son compartidas para aquellos alumnos con **nee** asociadas o no a alguna discapacidad, no importa la condición en desventaja en la que puedan verse frente a un grupo, ellos también son aprendices, con conocimientos previos que favorecerán su aprendizaje, quizás no el mismo que tienen la mayoría de sus compañeros, pero no son una "tabla rasa" iniciando experiencias de aprendizaje; requerirán, al igual que sus compañeros, que las experiencias y contenidos de aprendizajes les sean motivadores y significativos (acorde a sus competencias), funcionales y contextualizados. Estas experiencias de aprendizajes dentro del contexto escolar permiten el ensayo de habilidades que deberán serles útiles para la vida en sociedad lo más independiente posible, los errores o fracasos dentro de estas prácticas permiten perder el miedo y reconocer que al fallar se debe volver a intentar.

Por su parte, el **constructivismo social** estudia la relación entre el lenguaje descriptivo y el mundo que proyecta representar (Gergen, 1996/1994, en Klingler y Vadillo, 2000). Bajo el influjo de estos estudios se han creado técnicas, como el aprendizaje recíproco, que

es un tipo de aprendizaje colaborativo. Es también dentro de este esquema que el papel del docente como mediador es importante, ya que promueve el conocimiento a través de experiencias planeadas para tal fin, teniendo la posibilidad de graduar el dominio de la tarea para apoyar de mejor manera a su alumno.

Dentro del constructivismo no se concibe al **alumno** como un receptor de conocimientos y saberes culturales, conocimientos específicos que son reproducidos; sino, más bien como **agente activo** que requiere de ser promovido en ambientes socializadores y de individualización que le permitirán ir construyendo su propia realidad dentro de un contexto histórico y cultural determinado.

Para Coll (1990:441-442, en Díaz Barriga y Hernández, 2002) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. *El alumno (agente activo) es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.*
2. *La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores*

encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3. *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar explícita y deliberadamente dicha actividad, y como ya se ha mencionado, con la capacidad de graduar el control sobre la actividad/tarea por parte del alumno.

Existen muchas posturas dentro del constructivismo, pero dentro de esta variedad de versiones existen ideas fundamentales que le representan como son el concepto de "ideas previas", entendidas como construcciones o teorías personales, que también se han llegado a denominar como concepciones alternativas o preconcepciones. El "conflicto cognitivo" que se da entre concepciones alternativas constituirá la base del "cambio conceptual", el salto desde una concepción previa a otra (la que se construye), para lo que se necesitan ciertos requisitos.

Por otra parte, el constructivismo rechaza las formulaciones inductistas o empiristas de la enseñanza, es decir, las tendencias más ligadas a lo que se ha denominado enseñanza inductiva por descubrimiento, donde se esperaba que el sujeto, en su proceso de aprendizaje, se comportara como un inventor. Por el contrario, el constructivismo rescata la idea de **enseñanza transmitida o guiada**, centrando las diferencias de aprendizaje entre lo significativo y lo memorístico (Rojas, J. 2004).

El constructivismo ha aportado metodologías didácticas como los mapas y esquemas conceptuales, la idea de actividades didácticas como base de la experiencia educativa, ciertos procedimientos de identificación de ideas previas, la integración de la evaluación en el propio proceso de aprendizaje, los programas entendidos como guías de la enseñanza, etc. Metodología que se puede ver aplicada en las aulas de la educación primaria, teniendo como guía los libros de texto para el alumno y para el docente. Todas estas metodologías didácticas apoyan el proceso de integración, cuando el docente mediador comprende que el alumno que presenta **nee** también está construyendo su propio aprendizaje, pero que requiere de algunas adecuaciones para ello.

En la construcción de significados la función del docente como mediador en el proceso de aprendizaje de todos sus alumnos es relevante, tengan estos o no una **nee** asociada o no a una discapacidad; pero para poder incidir de mejor manera en sus alumnos es importante que los docentes tengan referentes teóricos sobre el desarrollo cognitivo y la influencia de las relaciones sociales en él.

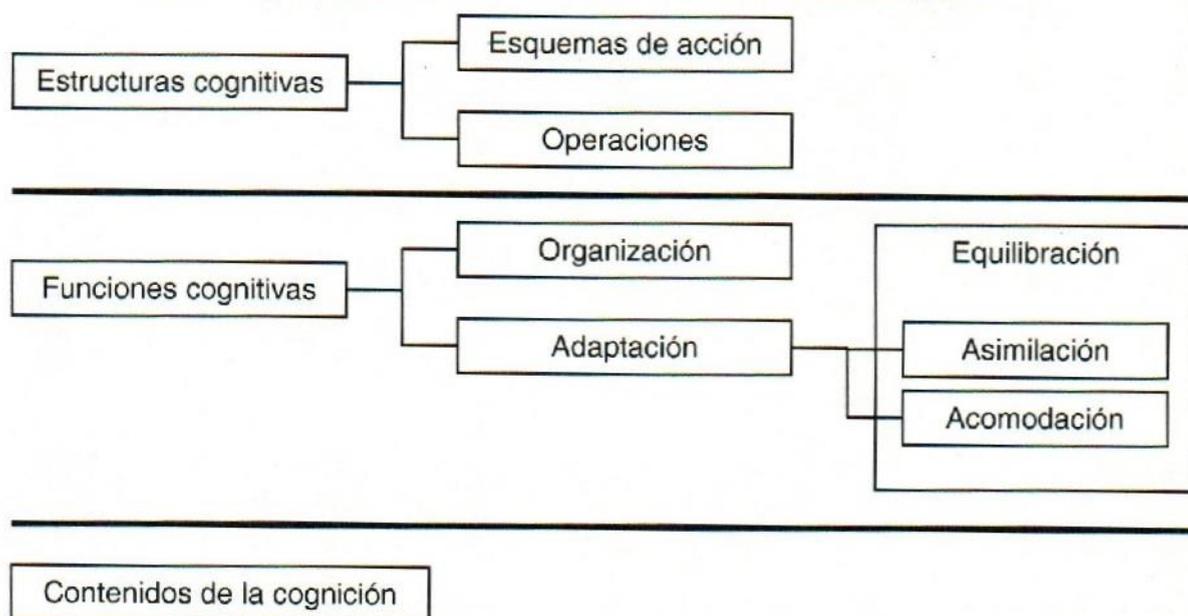
1.1.1 La psicología genética: Piaget y su influencia en el aula

El enfoque psicogenético defiende que la lógica del niño se va construyendo progresivamente bajo sus propias leyes a lo largo de la vida, pasando por distintas etapas, antes de llegar al nivel adulto. La capacidad de resolver problemas, dice Piaget, depende del desarrollo

de las estructuras cognitivas, bajo la propuesta epistemológica genética basada en la convicción de que todas las estructuras que conforman la cognición humana tienen su génesis a partir de alguna estructura anterior: por medio de los procesos de transformación constructiva, las estructuras más simples van siendo incorporadas en otras de orden superior (Rosas y Sebastián, 2001: 12).

Piaget concibe que *"...la inteligencia ocupa un papel central en los procesos psíquicos y existe una continuidad total entre los procesos superiores y la organización biológica. La inteligencia, como la vida, es una creación continua de formas que se prolongan unas a otras, pero esa continuidad hay que buscarla en el aspecto funcional y no en el aspecto estructural o de los contenidos del conocimiento...el organismo es esencialmente activo y es a través de su actividad como va construyendo sus propias estructuras, tanto las biológicas como las mentales"* (Delval, 1999).

Fig. 1.2 Conceptos centrales de la teoría piagetana



La teoría psicogenética de Piaget se suscribe como una teoría del desarrollo ya que describe cambios cuantitativos a través del tiempo, sus aportes actualmente siguen impactando en el ámbito científico y educativo, sirviendo de elemento de análisis para confirmar y confrontar sus postulados. En la educación, desde este enfoque, la escuela debe potencializar el desarrollo del alumno (incluyendo a los que presentan **nee** asociadas o no a la discapacidad), permitiéndole el contacto con el medio, favoreciendo además la autonomía moral e intelectual; a través del cual se irán creando estructuras más complejas que superan a las anteriores como consecuencia de las capacidades heredadas del propio alumno, de la interacción con el ambiente, en donde él va seleccionando elementos que puede asimilar a sus esquemas previos, incorporándolos y modificándolos.

Tabla 1.1 Aspectos de la adaptación

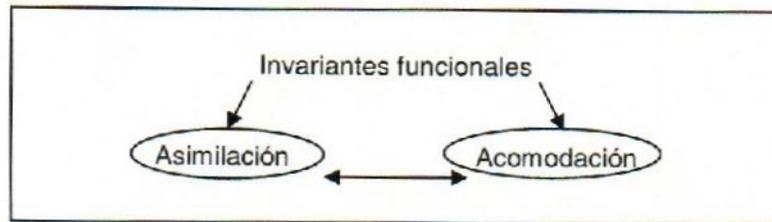
Adaptación	Intercambio del organismo con su medio, con modificación en ambos, para conseguir un equilibrio
Asimilación	Acción del organismo sobre el medio, con incorporación real o simbólica de éste y modificación del medio para poder incorporarlo
Acomodación	Modificación del organismo, desencadenada por efectos del medio, que tiene como fin incrementar la capacidad de asimilación del organismo y en definitiva la adaptación

Fuente: J. Delval, 1999, pp. 122

Para Piaget las dos funciones biológicas más generales son la **adaptación** y la **organización**. Es a través de ellas que los seres vivos tienden a arreglar sus partes y procesos en un sistema coherente (organización), asimilando nutrientes del entorno y

modificándose internamente para poder adaptarse al ambiente (adaptación). Para Piaget, la adaptación y la organización son propias de todos los organismos vivos -dependiendo de su grado de desarrollo- y se conciben como "invariantes funcionales". El docente mediador que comprende estas funciones, puede favorecer experiencias educativas que las desarrollen, y a su vez regular y graduar la complejidad de estas experiencias para sus alumnos con **nee**, haciendo uso de los tipos de los tipos de mediación.

Fig. 1.3 Componentes de la adaptación

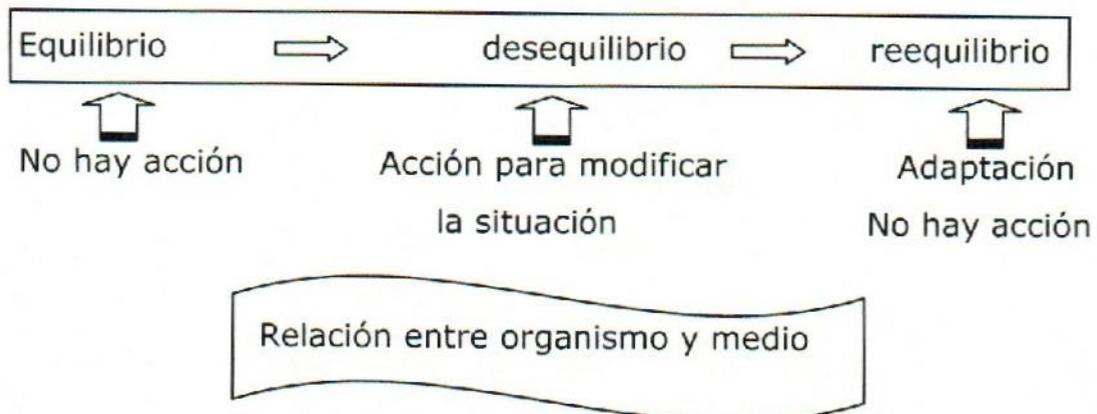


Fuente: Kingler y Vadillo, 2000.

Para poder pasar por las distintas etapas del desarrollo, Piaget sustenta que se hace necesario el proceso de **equilibrio**, que emerge de la acomodación y la asimilación, el cual permite explicar los cambios en los conocimientos de un individuo sobre su entorno. La *asimilación* es la integración de elementos exteriores a las estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo, mientras que la *acomodación* explica la tendencia de nuestros esquemas a ajustarse a la realidad, además de explicar el cambio de estos esquemas cuando se produce esta adecuación (Piaget, 1970, en Klingler y Vadillo 2000:46). Para Piaget el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia al equilibrio entre estos procesos: **sólo del equilibrio entre los dos procesos surgen el aprendizaje y el cambio cognitivo**, el docente mediador puede generar al interior de

su aula experiencias de aprendizaje que favorezcan estos procesos en sus alumnos, de manera graduada y planeada.

Fig. 1.4 Equilibrio



Adaptado de: Delval (1999: 121) y Klingler y Vadillo (2000:46)

Las etapas del desarrollo en la teoría psicogenética se dividen en cuatro, que abarcan desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia y que están relacionadas con actividades del conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar y otras. Esta clasificación progresiva ha sido cuestionada ya que las fases o etapas invariables son escalonadas, teniéndose que madurar en una para poder acceder a la siguiente y determinándose que todos llegarán a la etapa de las operaciones formales antes de la adultez, y tal afirmación no puede realizarse sin tomar en cuenta no sólo al individuo sino a su contexto y los contenidos conceptuales a abordar, pero aún con posturas en contra de este desarrollo escalonado las aportaciones de la teoría psicogenética son vigentes.

En el siguiente cuadro se exponen las principales características de las etapas o estadios de desarrollo según Piaget; para la presente investigación se hace relevante recuperar las características que

abarcan las etapas preoperacional y de las operaciones concretas, ya que los alumnos de segundo grado de primaria se encuentran en este nivel de desarrollo, y es fundamental que el docente frente a grupo, así como el de apoyo, conozcan lo que se espera de sus alumnos y así poder planear actividades de acuerdo a su nivel de desarrollo, sin considerar como determinante la edad:

Tabla 1.2. Etapas del desarrollo según Piaget

<i>Etapa sensoriomotora</i> <i>0 a 24 meses</i> El niño activo	<i>Etapa preoperacional</i> <i>1 a 7 años</i> El niño intuitivo	<i>Etapa de las operaciones concretas</i> <i>7 a 12 años</i> El niño práctico	<i>Etapa de las operaciones formales</i> <i>12 años en adelante</i> El niño reflexivo
<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones propias • Permanencia de objeto • Aprendizaje a través de los sentidos y de la acción • Transición de la conducta refleja a la dirigida hacia una meta <p>Considerada la estructura base del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Función simbólica: adquiere imágenes, conceptos y palabras que representan la realidad externa • Juego simbólico • Egocentrismo • Irreversibilidad de procesos • Permanencia de objeto • Aprenden a través de sus sentidos, de la acción y del pensamiento simbólico y la reflexión sobre sus acciones • Evolución importante del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulación de símbolos de objetos concretos para realizar operaciones • Organización e interpretación del mundo a través de las operaciones mentales de seriación, clasificación y conservación • Descentralización • Reversibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de hipótesis • Lógica proposicional • Operaciones basadas en representaciones • Razonamiento científico: pensamiento lógico-deductivo • Razonamiento combinatorio: pensar en causas múltiples.

Fuente: Elaboración propia en base a información del autor.

Las etapas del desarrollo establecidas por esta corriente teórica exigen a la educación actual que dentro de las aulas se promueva el uso del pensamiento formal y no limitarse a la acumulación y

repetición de conocimientos, considerando el nivel evolutivo de los alumnos, favoreciendo la experimentación o exploración entre iguales y dando prioridad a los procesos cognitivos; recordando que los alumnos con **nee** asociadas o no a la discapacidad podrán estar en un nivel de desarrollo inferior al de sus compañeros, pero que ciertas características de cada etapa estarán por consolidarse. Asimismo, orientan cambios en la instrucción, ya que el docente debe tomar en cuenta el nivel de desarrollo del niño y estimular la autodirección y la autoconstrucción del aprendizaje, haciendo uso de métodos didácticos de autodescubrimiento y/o de investigación, como es la solución de problemas, actividades que favorecen a todos los alumnos de un aula integradora.

Los contenidos deben ser acorde a las características del niño ya que si un alumno no ha consolidado una etapa de desarrollo se verá en dificultades para adquirir conocimientos de una etapa posterior (p. e.: conciencia fonológica- adquisición de la lectura y la escritura); por otra parte, si consideramos los aportes a la evaluación, en esta se ha favorecido la implementación de criterios cualitativos como son: el registro anecdótico, el análisis de errores, el pensar en voz alta, cuestionarios de autoevaluación y entrevista, diarios y evaluación de portafolios, herramientas de evaluación que también dan soporte a la evaluación en el proceso de integración educativa.

Ya hemos revisado la importancia en el desarrollo humano del propio sujeto y su relación con el medio, pero no podemos dejar de lado la influencia del contexto y las interacciones sociales en este análisis. Vygotsky y su teoría sociocultural del desarrollo nos permiten ver la influencia de los "otros" en el ámbito educativo, y en especial en el aula integradora.

1.1.2 La teoría histórico cultural de Vygotsky: la importancia de la cultura y las interacciones sociales en el desarrollo humano

El ser humano no puede entenderse en soledad, la evolución de nuestra especie está impregnada de vivencias en comunidad que han permitido la transformación de la humanidad. El desarrollo individual no se puede comprender sin tomar en cuenta al medio social en donde interactúa un sujeto, tanto a nivel institucional (p.e.: escuela, trabajo, iglesia) como interpersonal (p.e.: familia, amigos, compañeros de aula), en donde cada ser humano se va construyendo como persona, pero esta construcción es diferente para cada uno ya que depende del proceso de socialización que experimentemos en nuestra vida, del lugar y momento que enmarcan nuestro existir.²

El niño nace como ser social, y cuando empieza a realizar funciones mentales superiores lo hace participando con los demás, el mundo social influye en el desarrollo desde el principio de la vida (Tudge y Rogoff, en Fernández y Melero, 1995). Y este desarrollo no se da de manera lineal o unidireccional, ya que se ve influenciado por la interacción con los otros, bajo el influjo del contexto histórico y cultural.

² Socialización primaria y socialización secundaria; la primera se remite al ámbito familiar – al mundo simbólicamente estructurado de los padres- que se da en los primeros años de vida, en donde la persona empieza a formar parte de una sociedad y se nutre de una carga afectiva. Posteriormente, en la socialización secundaria, el contexto se amplía más allá del hogar – dado por la diversidad de roles que puede asumir en diversos contextos de interacción-, en donde se da importancia a la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento.

Wertsch (en Klingler y Vadillo, 2000:22) señala que hay tres aspectos medulares que caracterizan los trabajos de Vygotsky, que pueden ser tomados como sus sustentos:

- Una dependencia hacia un método de análisis genético o de desarrollo.
- La afirmación de que los procesos mentales o funciones psicológicas superiores tienen su origen y desarrollo en los procesos socioculturales.
- La afirmación de que los procesos mentales se pueden entender mejor si se comprenden las herramientas y signos que actúan como mediadores.

Vygotsky (2003:8) considera que la vida material del hombre está *"...mediatizada por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje (de origen social)"*. Por lo tanto para el desarrollo cognitivo un factor importante es la mediación que en conjugación con habilidades del propio sujeto permitirá el desarrollo de la comprensión y el significado compartidos.

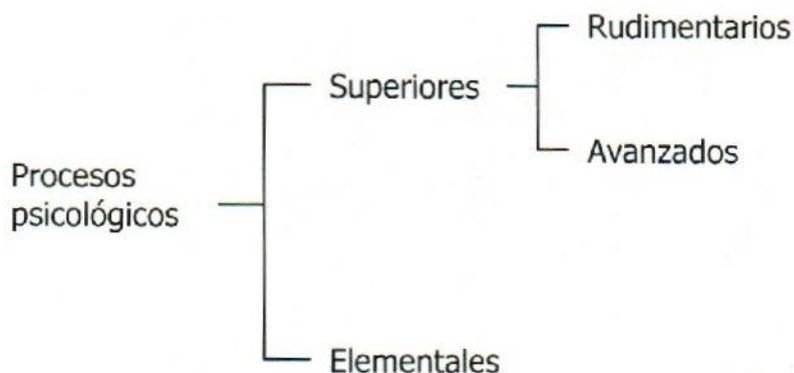
El desarrollo de un ser humano, bajo esta teoría, se da por dos vías: la natural y la cultural, las cuales cobran importancia en diferentes momentos. En primer lugar, durante los primeros meses de vida, la vía natural es la relevante (procesos psicológicos básicos de maduración y crecimiento); pero al pasar de los 18-20 meses de vida la vía cultural empieza a ser la más importante, en donde el lenguaje inicia su aparición y marca un cambio cualitativo en el desarrollo de los procesos psicológicos (mecanismos de apropiación y dominio de recursos e instrumentos que proporciona la cultura). Con la presencia

del lenguaje hablado el individuo está en condiciones de dominar su mundo externo, ya que permite planear una acción, haciendo uso de herramientas materiales y lógicas, tener control sobre esa acción o ser controlado, a través del lenguaje, por otras personas cercanas a la acción. El aula es un espacio rico en lenguaje, en donde el alumno con **nee** puede ser mediado a través de mensajes orales (mediación específica), ya sea por el mismo docente o por algún compañero que oriente la actividad de aprendizaje guiándola o contextualizándola, con la finalidad de que sea más real y funcional.

Los recursos e instrumentos (signos) que la cultura ofrece al individuo, son para Vygotsky, elementos de mediación, siendo el **lenguaje el mediador por excelencia**. La utilización de estos signos se da en tres grandes etapas, dentro de un desarrollo ontogénico:

- Primera: predominan las funciones psicológicas elementales y por lo tanto las asociaciones directas de los signos de mediación (círculo=figura geométrica).
- Segunda: los sujetos utilizan los elementos disponibles de un modo externo (trazo un círculo para poder dibujar un objeto redondo con apoyo de un modelo).
- Tercera: los sujetos utilizan signos internos en vez de externos (utilizo el término "en forma de círculo" para jugar adivinanzas o describir objetos).

Fig. 1.5 Clasificación de los procesos psicológicos según Vygotsky



Fuente: Rosas y Sebastián 2001:37

Diversos tipos de artefactos sociales pueden ser considerados como signos, en tanto todos cumplen la función de controlar y desarrollar las capacidades psicológicas "palabras, números, ayudas mnemotécnicas, símbolos algebraicos, obras de arte, sistemas de escritura, esquemas, diagramas, mapas, etc." (Vygotsky, 1930/1932p.103, en Van Der Veer y Valsiner 1991 p.219, Rosas y Sebastián 2001:35).

La forma específica en que los signos transforman el acto psicológico (a diferencia de la forma en que las herramientas operan sus transformaciones) implica tres elementos: "(1) se incorporan nuevas funciones psicológicas [superiores]; (2) eventualmente, algunas funciones naturales decaen; y (3) se modifican algunas propiedades de la acción como un todo, tales como su extensión e intensidad" (Van Der Veer y Valsiner, 1991 p.220, en Rosas y Sebastián 2001:35).

Hay tres nociones de gran importancia que la teoría de Vygotsky aporta a la educación:

- El interfuncionalismo de lenguaje y pensamiento
- La zona de desarrollo próximo (ZDA-ZDP-ZDPo)
- La formación de conceptos

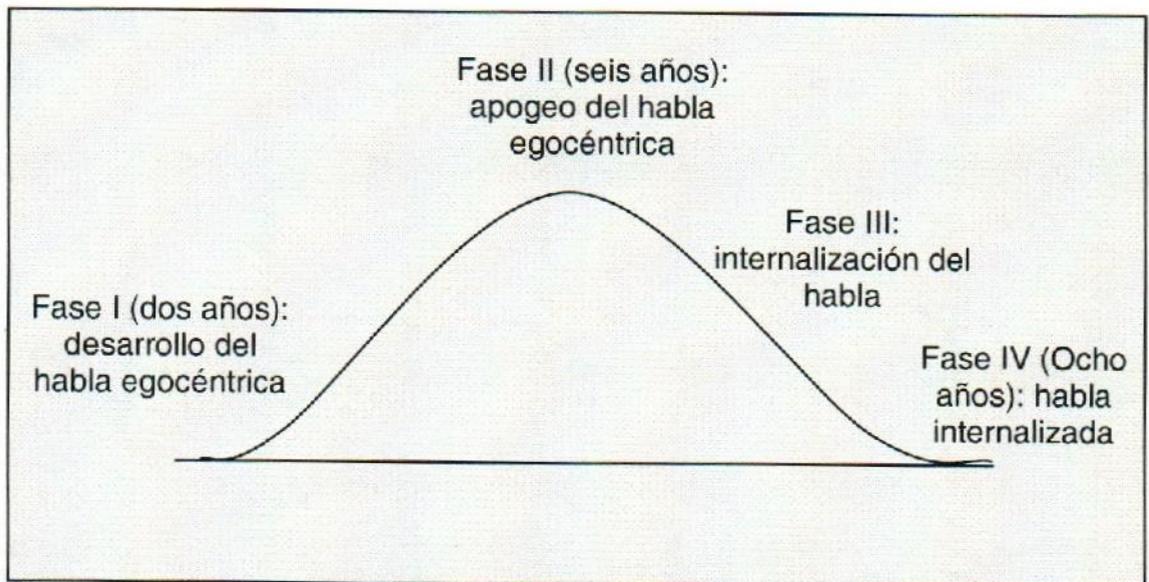
Pensamiento y lenguaje para Vygotsky van de la mano, pero no en una única y limitada relación, sino en múltiples relaciones; aunque estos dos, pensamiento y lenguaje, tengan dos orígenes distintos en su desarrollo ontogénico. Previo al desarrollo del lenguaje hay una etapa preintelectual y como antecedente del desarrollo intelectual una etapa prelingüística, hasta aproximadamente los dos años de vida de una persona, en donde el lenguaje se hace racional y el pensamiento verbal, haciéndose evidente esta vinculación al observar el habla egocéntrica que juega un papel de eslabón entre el lenguaje externo y el habla interiorizada.³

El lenguaje externo, el lenguaje egocéntrico y el lenguaje interiorizado cumplen diferentes funciones durante el desarrollo, ya que el lenguaje se da en fases involucrando el uso de signos. La primera etapa del desarrollo del lenguaje según Vygotsky, que denomina *primitiva*, corresponde al lenguaje preintelectual y al pensamiento preverbal. La segunda fase está plenamente identificada con el desarrollo del lenguaje y se denomina de la *psicología simple*, ya que el niño experimenta con las propiedades psicológicas de su cuerpo; en esta etapa hay un dominio mayor de la sintaxis del lenguaje que de la del pensamiento. El niño hace uso correcto de formas del lenguaje antes

³Para mayor ampliación sobre el tema consultar *Pensamiento y Lenguaje* de L. Vygotsky.

de entender su lógica. La tercera fase se caracteriza por el uso de signos externos que son utilizados para resolver problemas internos (apoyo de imágenes al leer, seguir con el dedo el texto al ir leyendo), correspondiendo esta fase a la etapa *egocéntrica*. La última fase corresponde al crecimiento interno del lenguaje, la operación externa que representan a la fase anterior, se vuelve interna con un cambio significativo en su proceso. El niño hace uso de representaciones mentales y signos interiorizados... el habla sin sonidos (interiorizada) corresponde a esta etapa; pero no desaparece el habla egocéntrica de la fase anterior, sino que conviven y se influyen mutuamente: el habla interiorizada puede ser preámbulo de la expresión externa.

Fig. 1.6 Esquema de Vygotsky que representa las etapas de desarrollo del lenguaje



Fuente: Klingler y Vadillo 2000:28

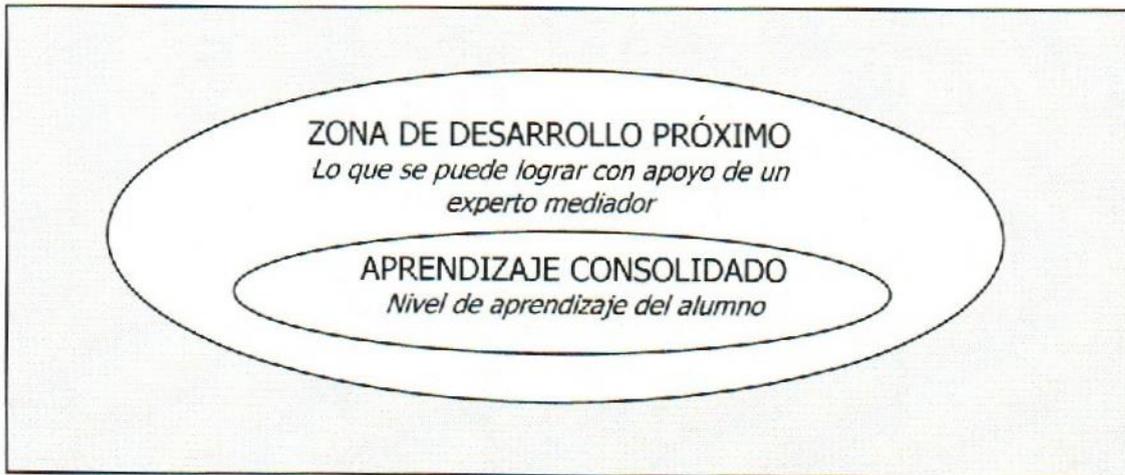
Vygotsky señala sobre la influencia entre pensamiento y lenguaje: "... la fusión entre pensamiento y lenguaje, tanto en los adultos como en

los niños, es un fenómeno limitado a una realidad circunscrita. El pensamiento no verbal y el lenguaje no intelectual no participan en esta fusión y son afectados sólo indirectamente por los procesos de lenguaje verbal” (Vygotsky, 1962:77, en Klingler y Vadillo 2000:29).

Durante la infancia el niño usa por un periodo prolongado a las palabras como una propiedad y no como símbolo de los objetos, es decir primero aprende y utiliza palabras sin alcanzar a comprender todo su significado y posteriormente las utiliza como estructura simbólica interna, en un papel mediador.

Una de las nociones que para esta investigación resulta de especial relevancia es: **la zona de desarrollo próximo**, como sustento clave para la mediación y el proceso de integración educativa. En primer lugar, este concepto, implica que el desarrollo no es algo rígido y preestablecido, sino que puede variar de acuerdo a lo que el contexto del niño y la relación con otros le permitan. El potencial humano en soledad se ve superado al interactuar con otros más aptos, o en el caso de los niños, con un adulto. Vygotsky al hacer referencia a la zona de desarrollo próximo (ZDP) comenta que *“...no es otra cosa que aquella distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz...”* (Carretero, 1999:25).

Fig. 1.7 Zona de Desarrollo Próximo



Fuente: Adaptado de Klingler y Vadillo 2000:31

Bajo este concepto, que surge del interés de Vygotsky por comprender la relación entre enseñanza-aprendizaje y desarrollo cognitivo, se puede entender el factor determinante que juega el docente de un aula integradora ante los retos de sus alumnos con necesidades educativas especiales, y las expectativas de los propulsores de esta integración al considerar el papel que desempeñarán los compañeros de estos alumnos, los cuales se influirán mutuamente, potencializando su desarrollo. Entre lo que el sujeto hace por sí mismo (actual) y lo que podría llegar a hacer con la ayuda de otros (potencial), se localiza la zona de desarrollo próximo (lo que es viable).

Figura 1.8 Zonas de desarrollo



Fuente: Saldivar, 2004; en Pinto, I (2004:23)

Lo que un alumno pueda realizar con la ayuda o mediación de otros (proceso de enseñanza) será lo que en un futuro logrará hacer sólo. Como ya se ha mencionado, el docente de grupo tendrá que tomar en cuenta el nivel de desarrollo de sus alumnos para planear y adecuar los contenidos a abordar, sin sobrepasar los niveles de complejidad (creciente) ya que podría enfrentar a sus alumnos a retos infructuosos y no favorecer el aprendizaje, y potencializar en manera negativa un bajo autoconcepto en sus alumnos que repercutirá en su motivación al asumir las actividades escolares. Por otra parte, enseñar cosas que no implican un reto o desafío a los alumnos, o que no están dentro de su zona de desarrollo actual-comfort, no es el objetivo de la enseñanza; no se trata de lograr un nivel y permanecer en él, sin evolucionar y transformarse en un buscador de información que logra resolver de manera funcional los retos que la vida en sociedad depara. Y haciendo mención de los alumnos que presentan **nee** asociadas o no a la discapacidad, que se verán en desventaja frente a su grupo, las adecuaciones curriculares toman una singular importancia ya que el docente mediador deberá presentar retos graduados en complejidad para permitirles un desarrollo con base en su etapa de desarrollo, en sus competencias.

Considerando el concepto de "internalización" Vygotsky explica la ZDP como la relación de colaboración que se establece entre el niño y el adulto en un plano interpsicológico, en el cual el niño utiliza signos cuyo control voluntario aún no puede ejercer, pero que gracias a la propia colaboración, pronto podrá internalizar, apropiándose de ellos y transformando su propio funcionamiento intrapsicológico en el proceso. Como ejemplo podemos hacer mención de las primeras etapas de la lectura en donde el docente es quien realiza la lectura (lectura a - audición de lectura) y posteriormente hay una etapa de lectura compartida (lectura con) para lograr la independencia del alumno (lectura por).

En el contexto escolar toma relevancia esta relación de enseñanza-aprendizaje y procesos interpsicológicos, en el cual se ponen en juego instrumentos de mediación semiótica de alta complejidad y especificidad histórico-cultural. Un ejemplo es que dentro de la escuela (espacio socialmente construido) la enseñanza del lenguaje escrito y las matemáticas han variado de acuerdo a la historia y geografía de cada cultura y para su aprendizaje se requiere de los procesos mentales superiores avanzados; en cambio el lenguaje hablado (que se adquiere en el contexto informal) requiere de los procesos superiores rudimentarios.

Una de las aplicaciones prácticas que es fundamental en este concepto dentro del contexto escolar es el trabajo colaborativo, en donde la convivencia tanto con compañeros que tengan más conocimientos o con aquellos que sean compatibles favorecerán el aprendizaje.

Por último, se aborda la noción de **formación de conceptos** que Vygotsky elaboró en base a las investigaciones de Ach y Ritman (Vygotsky 1962, en Klingler y Vadillo 2001:31) que señalaban que la formación de conceptos no se da de manera asociativa, o por lo menos no son suficientes éstas para lograr la formación de conceptos.

En el proceso de formación de conceptos, el niño pasa por diferentes etapas:

1ª Los niños tienden a juntar una colección de objetos en cúmulos desorganizados (sincretismo).

2ª Organización según su campo visual, bajo una estrategia de ensayo y error.

3ª Organización de objetos por detalles más finos. El pensamiento en forma de complejos aún se da pero más pensada y complicada al considerar otras características, pero el niño no logra realizar agrupaciones bien específicas ya que no logra mantener su atención en un rasgo distintivo.

4ª Se llega a la formación de pseudoconceptos, que se diferencian de los de los adultos en los factores psicológicos, ya que el niño sólo logra clasificar objetos por sus rasgos concretos, asociativos y visibles. Bajo la interacción verbal con el adulto el niño logra llegar a la última etapa.

5ª Formación plena de conceptos, que se da con la ayuda de otros, llegando al enlace del pensamiento en conceptos y en complejos característico del nivel adulto.

Una vez más podemos encontrar que en la formación de conceptos es muy importante la mediación del docente, quien potencializa de forma significativa este proceso en sus alumnos con **nee** asociadas o no a una discapacidad. Pero, ¿Por qué es importante comprender los conceptos antes mencionados, en especial el de ZDP en el papel del docente que ha aceptado la responsabilidad de colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo heterogéneo en donde se encuentran características esenciales de un aula integradora?: la respuesta la tendremos en la **mediación docente**.

A través de la mediación docente un alumno se ve expuesto en su "zona de desarrollo próximo", permitiéndole actuar más allá de sus propios límites en cuanto a capacidad individual con la ayuda de una persona con más experiencia, un modelo que potencializa su aprendizaje. Cuando el niño llega a realizar actividades independientes es sólo después de haberlas realizado con ayuda, lo que le permitió internalizar los procesos mentales superiores mediados culturalmente. La presencia del docente no requiere ser siempre de forma física, ya que puede mediar a través de objetos, materiales, la organización de su aula, de las actividades planeadas y seleccionadas, así como de los significados culturales que rodeen a sus alumnos...pero no olvidemos que la mediación más significativa y redundante será a través del lenguaje; y esta presencia del docente mediador en la vida de los alumnos de un aula integradora permitirá a éste ser testigo de la transformación de sus alumnos como constructores de sus propios aprendizajes.

1.1.3 La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

El promover entre los alumnos con necesidades educativas experiencias de aprendizaje que les permitan adquirir nuevos conocimientos de manera significativa y no limitados a la memorización es un reto para los docentes.

30

En este referente teórico el *aprendizaje* implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, llegando a ser sistémico y organizado. Por otra parte, concibe al *alumno* como un procesador de la información. Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, siendo necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando y que sea capaz de relacionar los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos. Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimientos sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

Algunas de las ventajas del aprendizaje significativo son:

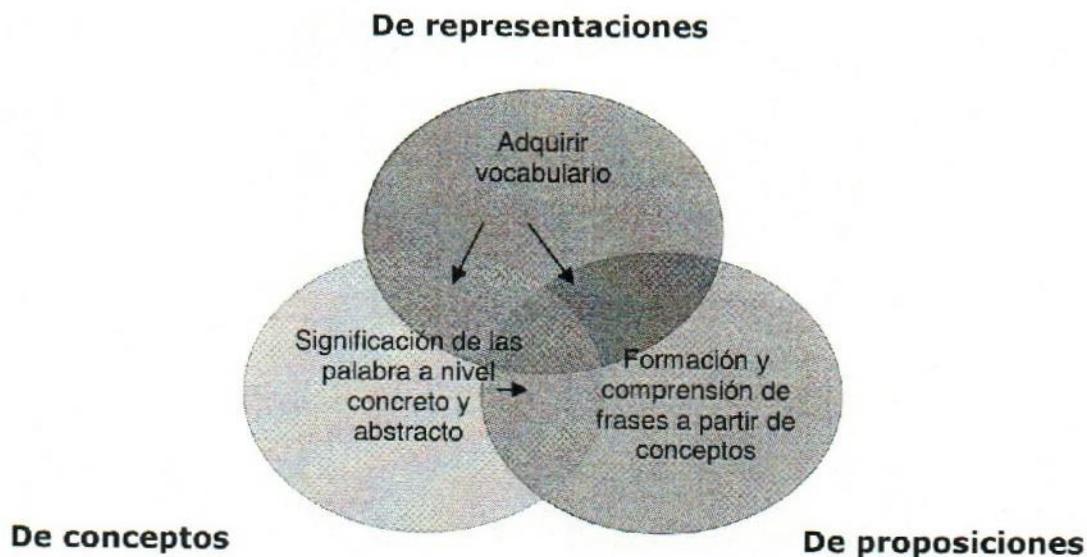
- Que produce una retención más duradera de la información
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.

- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante.

Los requisitos para lograr el aprendizaje significativo son:

1. *Significatividad lógica del material (organización)*: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado para que se dé una construcción de conocimientos
2. *Significatividad psicológica del material (comprensión y retención)*: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.
3. *Actitud favorable del alumno (motivación)*: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

Figura 1.9 Tipos de aprendizaje significativo



Fuente: elaboración propia en base al autor

El alumno puede adquirir diferentes tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones. Al referirnos al aprendizaje de representaciones se hace alusión a adquirir vocabulario; hablamos de aprendizaje de conceptos cuando el alumno es capaz de identificar el significado de las palabras ya sea a nivel concreto o abstracto, y el aprendizaje de proposiciones se da cuando a partir del aprendizaje de conceptos (aislados) puede formar y comprender frases que se constituyen por uno o más de estos. Un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en la estructura cognitiva con los conocimientos previos, siguiendo los siguientes pasos:

- Diferenciación progresiva, que es cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusivos que el alumno ya conocía
- Por reconciliación: que es cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía, y
- Por combinación: que es cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.

El docente mediador que ha logrado transformar su práctica con esta teoría dentro del aula ha de poner atención en identificar los conocimientos previos de sus alumnos, organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica (considerando contenido y forma) poniendo atención además en la motivación como factor detonante del interés del alumno por aprender, y por último debe de utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

La principal aportación de la teoría del aprendizaje significativo al constructivismo es su *modelo de enseñanza por exposición y los organizadores anticipados*. El **modelo de enseñanza por exposición** consiste en explicar o exponer hechos o ideas. Una debilidad de este modelo de enseñanza es que es más apropiado para los niveles de primaria superior en adelante (8-9 años), ya que requiere que los alumnos tengan un nivel léxico apropiado, pero esto no quiere decir que no pueda ser utilizado en grados inferiores, sólo que el docente tendrá que realizar adecuaciones más precisas para ajustarse al nivel de desarrollo lexical o semántico de sus alumnos. **Los organizadores anticipados** sirven de apoyo al alumno frente a la nueva información, estos organizadores pueden tener tres

propósitos: dirigir la atención del alumno a lo que es importante del material, resaltar las relaciones entre las ideas que serán presentadas y recordarle la información relevante que ya posee. A su vez, estos organizadores se pueden dividir en dos categorías: a) comparativos, que activan los esquemas existentes y señalan diferencias y semejanzas de los conceptos, y b) explicativos que proporcionan conocimiento nuevo que los estudiantes necesitarán para entender la información subsiguiente.

Para el alumno con **nee** integrado al aula regular es relevante que el docente que le acompaña en su proceso de aprendizaje tenga en consideración que los contenidos seleccionados para él, o las adecuaciones de acceso necesarias pueden enriquecerse a través de estas dos actividades.

1.1.4 La psicología instruccional: favoreciendo procesos

Bajo el paradigma constructivista y del docente mediador, la psicología instruccional cobra relevancia ante el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, brindando a los docentes referentes teóricos que les permitan enriquecer sus prácticas, haciendo uso de la tecnología a su alcance y considerando las características de sus alumnos, teniendo como meta enseñarles a pensar y no ha reproducir conocimientos, tomando como base el currículo escolar.

Para Beltrán (1998:56) la psicología instruccional es una rama de la psicología de la educación que estudia los procesos de enseñanza aprendizaje, relacionados con los contenidos curriculares, desde una

perspectiva molecular y en situaciones deliberadamente diseñadas para producir aprendizajes significativos.

El desarrollo de esta corriente teórica se da enmarcada por los diferentes enfoques de aprendizaje existentes (metáforas):

- el aprendizaje como adquisición de respuestas (conductismo)
- el aprendizaje como adquisición de conocimientos (cognitivo-cuantitativo)
- el aprendizaje como construcción de significados (constructivismo)

Dentro del entorno de la integración educativa, la psicología instruccional (PI) enriquece las variables que pueden ser modificadas en este proceso: *la participación del docente*, las estrategias utilizadas, así como la planeación y selección de contenidos, sin dejar de lado la importancia del alumno para la construcción de su propio conocimiento, aprendiendo a pensar y a autorregularse para lograr el aprendizaje permanente en el contexto áulico y fuera de él.

Dentro de este contexto la *enseñanza* se refiere al enseñar a pensar dentro del contexto curricular con una intención de cambio y el *aprendizaje* es concebido como resultado o el efecto del pensamiento que procesa los materiales informativos presentados en el momento inicial del proceso de enseñanza aprendizaje (Beltrán, 1998:59). Los procesos centrales del aprendizaje son la organización y la interpretación o comprensión del material informativo, con lo cual el alumno procesa los contenidos informativos y logra dar sentido a lo que procesa y construye significados.

Figura 1.10 Rasgos del aprendizaje desde el enfoque de la psicología instruccional



Fuente: Elaboración propia con base en la información del autor.

Bajo el paradigma de la PI lo esencial es el cómo enseñar de manera que el sujeto aprenda eficazmente, que logre el aprendizaje permanente, sirviendo de marco formativo para la instrucción cognitiva.

Dentro de la PI existen por lo menos cuatro enfoques de instrucción que pueden ser observados en las aulas (Jones, 1992, en Beltrán 1998:68):

1. Instrucción de contenidos (escuela tradicional)
2. Instrucción situada (ambientes enriquecidos dentro y fuera del aula)
3. Instrucción de estrategias cognitivas (desarrollo e integración de estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto de un

curso de instrucción adjunto o separado del contenido curricular).

4. Instrucción mixta (instrucción de estrategias y contenidos)

Los últimos tres enfoques surgen en la década de los 70's desde una perspectiva cognitiva que enfrenta al modelo educativo tradicional (de influencia conductista), centrándose en el estudiante y en la construcción de significados, considerando el aprendizaje no sólo de contenidos, sino ampliándose a los aprendizajes de procesos o estrategias cognitivas de manera autorregulada (aprendizaje mediado y favorecido en un inicio por el docente), en donde lo importante no es la cantidad de lo aprendido sino la profundidad o complejidad del mismo. Beltrán y Genovard (1998:73) presentan en el siguiente cuadro comparativo similitudes y diferencias entre los enfoques antes mencionados y sus claves de instrucción.

Tabla 1.3 Enfoques y claves de instrucción

Claves / Enfoques	Instrucción situada	Instrucción estratégica	Instrucción mixta
Metas de la instrucción	Ofrecer ambientes enriquecidos Comprometer en tareas auténticas Promover múltiples perspectivas	Enseñar estrategias Motivación y perseverancia Transferir a otras áreas	Construir significados Enseñar estrategias para la comprensión Enseñar estrategias de forma global Aprendizaje auto-regulado Mapa conceptual
Aplicaciones en la clase	Aprendizaje cognitivo situado Instrucción anclada Lenguaje total	Aplicaciones de clase en cursos separados: -Estrategias cognitivas y metacognitivas -Organizadores	Aplicaciones en cursos de contenido: -Enseñanza recíproca -Organizadores gráficos

	Simulaciones Concepto de	gráficos -Estrategias de modificación cognitiva -Programas de pensamiento	-Solución de problemas de pensamiento -Programas de Inteligencia práctica
Papel del alumno	Colaborar, role play Controlar aprendizaje Disfrutar información compleja Tolerar ambigüedad y múltiples perspectivas	Ver aprendizaje como un proceso Crear estrategias Controlar aprendizaje	Desarrollar modelos mentales Crear estrategias Pensar estratégicamente
Papel del docente	Ofrecer bases múltiples de conocimiento Ofrecer múltiples oportunidades y perspectivas Mediar aprendizaje Modelar pensamiento Usar método socrático Conectar conocimientos previos	Seleccionar estrategias Asumir papel directivo Dividir instrucción en pequeños pasos Pasar responsabilidad a los estudiantes Modelar uso de estrategias Evaluar aprendizaje	Seleccionar estrategias y contenidos Colaborar con los estudiantes Promover colaboración entre alumnos Conectar conocimientos previos con nuevos Mediar aprendizaje Modelar, explicar
Selección y secuencia	Inicio con problemas poco estructurados No enseñanza explícita de estrategias Aumento de diversidad y complejidad de materiales Experticia es específica de dominio	Primero, estrategias, y luego, aplicación Contenido es para contexto para estrategias Aumento de longitud y complejidad en los textos Estrategias enseñadas de forma holística y transferidas a la vida Textos creados para la instrucción	Inicio con problemas poco estructurados Enseñanza holística de estrategias Uso de estrategias antes, durante y después del aprendizaje Se usan sólo textos auténticos
Tareas escolares	Resolver problemas reales Uso de hipermedia Escribir en géneros diferentes	Contenidos bien estructurados de fuentes complejas Test de elección múltiple Promover razonamiento	Aplicar estrategias a textos auténticos Aplicar patrones a problemas poco estructurados Dividir problemas poco estructurados en sub-metas y aplicar estrategias

Fuente: elaboración propia en base a la información del autor

Estos enfoques, que enriquecen la instrucción, aunados a la concepción actual de aprendizaje entendido como proceso de construcción significativa de conocimientos, dependiente de los conocimientos previos del alumno, y que requiere para la construcción de estos conocimientos del uso de estrategias por parte del alumno para planear, ejecutar, regular y evaluar la construcción de conocimientos, señalan el camino que la PI tiene como objetivo sin olvidar que estos factores están íntimamente ligados al contexto en donde se vive la experiencia de aprendizaje. Se espera, por lo tanto, que la instrucción sea constructiva, cognitiva, estratégica y situada; rasgos que bien se pueden vincular con las demandas dentro del contexto de la integración educativa.

Los docentes integradores necesitan conocer más a fondo los procesos que ponen en marcha en sus alumnos a través de las estrategias planteadas, la selección de las tareas, los medios para resolverlas y las propias competencias individuales de cada uno de sus alumnos, sin perder de vista que al realizar estas actividades con otros se potencializan sus logros; siempre se puede esperar más de dos personas que trabajan juntas que si lo hacen por separado, además que al participar en estas actividades el alumno va interiorizando su participación y haciendo suyos los procesos empleados.

González Pineda (1998, en Beltrán y Genovard) señala que en PI, el estudiante es el agente más poderoso y autodeterminante de su propio aprendizaje, que selecciona activamente la información y construye nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabe. Al entender el aprendizaje instruccional como un proceso activo, constructivo y significativo, el interés se centra, no en los elementos extremos de la

cadena de aprendizaje, instrucción y ejecución, sino en las instancias centrales de esa cadena, es decir, cobra importancia el estudiante mismo, que es el que da sentido a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo significativamente.

La construcción del conocimiento que el estudiante realiza en una situación instruccional va a depender del ajuste de una serie de variables personales, familiares, ambientales y contextuales. Estas variables personales del alumno que más influyen en la construcción del conocimiento y en el rendimiento académico como resultado del proceso de aprendizaje, han ido variando con el tiempo. Anteriormente, según Hernández (1991, en Beltrán) se centraban en el poder (inteligencia y aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad). Actualmente en la medida en que aprender algo exige una competencia intelectual acorde con la complejidad del objeto de aprendizaje, esta construcción de conocimientos depende, en parte, de la capacidad del estudiante y de sus conocimientos previos. Además de existir otras variables que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje del alumno, haciendo posible el aprendizaje significativo (Wittrok, 1986; Tobías, 1994, 1995, en Beltrán y Genovard, 1998:148): sus motivaciones, intereses, creencias, actitudes, atribuciones, expectativas, etc.; variables que se podrían representar en los tres ámbitos que representa el esquema siguiente:

Figura 1.11 Variables personales en la determinación del aprendizaje y rendimiento académico



Fuente: Beltrán, J. Genovard, C. [editores] (1998:148)

Dentro de la investigación en el contexto de la psicología de la instrucción, existen alternativas de correlaciones entre las variables señaladas en la figura anterior⁴, permitiendo analizar al propio sujeto en el proceso de aprendizaje, tomando en consideración el contexto y su motivación; abarcando así los criterios de "saber", "poder" y "querer" aprender por parte del alumno, dando herramientas de análisis a los docentes para favorecer ambientes óptimos de aprendizaje en sus aulas. Dentro del "poder" aprender se hace necesario el conocimiento de estrategias que favorezcan al alumno

⁴ Para mayor información sobre las variables, su concepto y tipos remitirse a Gómez Pineda, J. (1998:148-191).

para alcanzar conocimientos significativos que le sirvan posteriormente para resolver problemas en el transcurrir de su vida cotidiana.

Pero, ¿Qué papel juega el docente dentro del contexto de la PI? Definitivamente el de mediador dentro del proceso instruccional⁵, ya que funge como facilitador de la información, así como planificador de las experiencias instruccionales y de las interacciones dentro del aula que permitirán o favorecerán en sus alumnos desarrollar competencias cognitivas.

Para Beltrán (1996) la **estrategia de aprendizaje** son procedimientos que nos permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento del proceso de aprendizaje, las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje.

Por su parte, es también importante diferenciarlas de los procesos y de las técnicas. Estas últimas están al servicio de las estrategias, son tangibles y fácilmente demostrables, mecánicas y repetitivas; en cambio los procesos son intangibles, no observables y más difíciles de reproducir y se favorecen de las estrategias que son intencionadas.

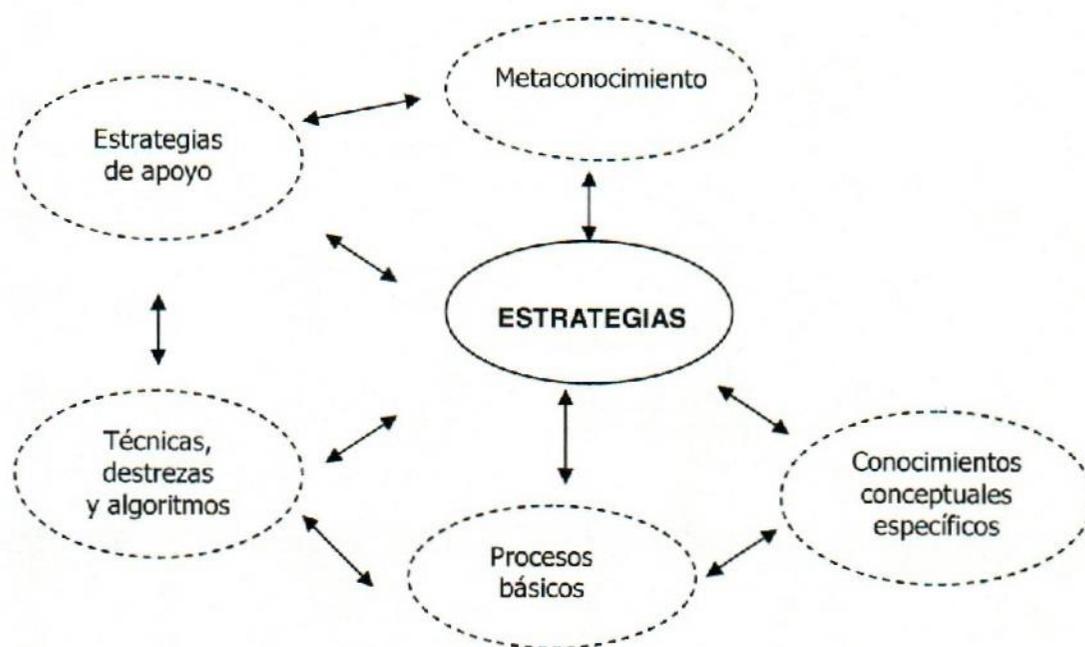
Las estrategias tienen funciones variadas como son el favorecer el aprendizaje significativo, promover el aprendizaje autónomo, acentuar los procesos de aprendizaje, desarrollar el aprender a aprender, mejorar la motivación para el estudio, orientar el papel mediador del

⁵ Instrucción mediada que será abordada más adelante en este mismo capítulo.

docente, permitir identificar las causas del fracaso escolar, constituyendo una nueva tecnología educativa (Beltrán, 1996).

Pozo (1996) señala que hay algunos componentes necesarios para el uso de las estrategias:

Figura 1.12 Componentes para el uso de estrategias



Adaptado de Pozo, 1990^a, en Pozo 1996.

El estudiante puede ir adquiriendo estas estrategias he ir cambiando de grado de dominio desde un nivel de novato, en donde la ejecución es casi nula y sin control, pasando por un nivel de dominio técnico y estratégico en donde ya existe algo de control, tanto interno como externo, y en donde su uso es bueno, hasta llegar ha ser experto con un uso eficaz de éstas.

Considerando las aportaciones de Beltrán (1996) y de Pozo (1996), las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar de la siguiente forma:

Tabla 1.4. Clasificación de estrategias

Estrategias	Técnicas	Tipo
De apoyo -para mejorar la motivación -para mejorar las actitudes -para mejorar el afecto	-motivación intrínseca, motivación de logro, autoeficacia, orientación a la meta, refuerzo, canalización de afectos	Ejecución
De procesamiento -de selección o repaso -de organización -de elaboración	-repetir, subrayar, destacar, copiar. Hojear, resumen, esquema, extracción de idea principal -palabra clave, imagen, rimas y abreviaturas, códigos. Formar analogías, leer textos, procedimientos mnemotécnicos, señales, toma de notas, organizadores previos. Interrogación elaborativa -formar categorías, formar redes de conceptos, identificar estructuras, hacer mapas conceptuales, red semántica, análisis de contenido de texto narrativo y expositivo.	Ejecución
De personalización de conocimientos -para la creatividad -para el pensamiento crítico -para la recuperación -para el transfer	Debates, argumentar, producir textos libres, juzgar, comentar, tomar decisiones, lectura, analizar diseños, imaginar cambios, desafíos	Ejecución
Metacognitivas -de planificación -de auto-regulación y control -de evaluación	Establecer metas, diseñar plan, anticipa, (Pro-regular)	Planificación

Fuente: elaboración propia

Para la enseñanza de las estrategias de aprendizaje un punto clave son los procesos metacognitivos, el docente puede mejorar éste modificando el clima del aula (Costa, 1984, en Delval, 1996), a través de:

- Planificar las tareas escolares
- Formular preguntas
- Ayudar a hacer elecciones conscientes
- Evaluar con múltiples criterios
- Eliminar el yo no puedo
- Parafrasear las ideas de los estudiantes
- Poner nombre a las conductas de los estudiantes
- Practicar el role-playing
- Favorecer la apertura de diarios personales
- Modelado

Las estrategias también se pueden diferenciar por favorecer un nivel profundo o superficial de aprendizaje, siendo el primero aquel que considera relevante el papel del alumno, buscando abstraer significados, para comprender la realidad; y el superficial se quedaría en un aprendizaje más memorístico la búsqueda de tan solo aumentar conocimientos.

La propuesta del uso de las estrategias en el aula, es que sean utilizadas y enseñadas de manera transversal, y no que se programe una sesión especial para el aprendizaje de éstas. Sólo si el alumno las practica de manera rutinaria, y de manera graduada y planeada es que se apropiará de ellas y las podrá utilizar en diferentes situaciones de su vida cotidiana, al interior del aula integradora el docente

mediador debe de utilizarlas de manera programada para favorecer su apropiación.

El docente de grupo podrá enseñar y favorecer el uso de estrategias dentro del contexto del aula considerando la dinámica del grupo, sus expectativas, la disposición a la actividad y el clima; el tipo de tarea a realizar, su complejidad y evaluación y las condiciones de los propios alumnos en referencia a sus conocimientos previos, su percepción a la tarea y sus expectativas.

Monereo (1997) presenta una secuencia didáctica para la enseñanza de estrategias, que parten del interés y planificación del docente:

1ª fase: el **modelamiento de la estrategia** (mediación material, el docente es quien realiza la tarea), controlada por el docente, con una guía consensuada de la estrategia.

2ª fase: **práctica guiada** (mediación específica, el docente guía al alumno paso a paso para realizar la tarea) de la estrategia, con modificación de la guía, donde se inicia la transferencia de control de la actividad hacia el alumno.

3ª fase: **interiorización de la estrategia** (mediación genérica, el docente sólo da la indicación y el alumno realiza solo la tarea), con la aplicación a nuevas actividades, ya casi bajo control del alumno.

4ª fase: **práctica independiente de la estrategia**, con control interno del alumno.

Como se mencionó anteriormente el profesor debe planificar, regular y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias, en donde él mismo asume dos roles: el de aprendiz y el de docente.

El papel mediador del docente será clave para el aprendizaje significativo de estas estrategias, ya que la elección del momento o situación de enseñanza está en sus manos, de manera muy significativa en el primer ciclo de educación primaria.

Durante el primer ciclo de la educación formal básica (1º y 2º grado de primaria) el alumno tiene la tarea de apropiarse de la mecánica de la lectura y de resolver problemas de la vida cotidiana a través de diferentes estrategias. Sabemos que es hasta después de la etapa de las operaciones concretas, cuando el alumno es capaz de abstraer y hacer juicios y razonamientos, pero aún los alumnos del nivel de educación preescolar y primaria pueden irse acercando a las estrategias menos complejas y utilizarlas de manera efectiva. El dominio paulatino de la lectura también favorecerá el uso de éstas, ya que es indispensable en la búsqueda de información en los libros de textos, instrumentos básicos en la educación.

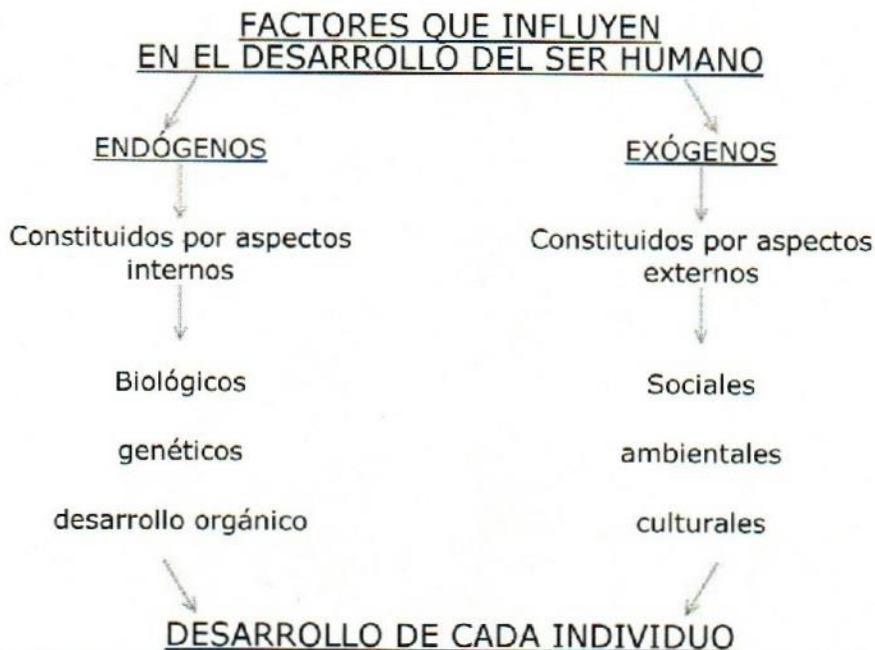
Para enriquecer el sustento teórico hasta aquí abordado, se presentan a continuación algunos elementos claves de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, haciendo relevante el papel mediador del docente, así como comentarios acerca de la incursión de los alumnos con alguna deficiencia dentro de contextos o ambientes modificantes.

1.1.5 La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva: los aportes de Feuerstein a la educación

Los dos términos relevantes que aporta Reuven Feuerstein, psicólogo rumano, a la educación en el marco de la *Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE)* son el de *modificabilidad y estructura*, así como las "Experiencias de Aprendizaje Mediado" (EAM, MLE por sus siglas en inglés: Mediated Learning Experience).

Uno de los principios relevantes de esta teoría es que considera al ser humano como un *sistema abierto* al cambio, dotado de plasticidad y flexibilidad que le permiten ser modificable, puede transformar y cambiar la estructura de su funcionamiento adaptándose al contexto de manera interna y reflejándolo en sus conductas de manera externa. Esta modificabilidad penetra hasta las estructuras cognitivas influyendo en su desarrollo integral, pero hay factores que determinan esta capacidad de modificabilidad que pueden ser externos (sociales, culturales y ambientales) o internos (biológicos, genéticos y de desarrollo orgánico), de los que variará la potencialidad del individuo. La edad y el compromiso orgánicos son importantes, pero a pesar de ellos, sostiene Feuerstein, la modificabilidad estructural cognitiva se puede favorecer a través de las EAM.

Tabla 1.5



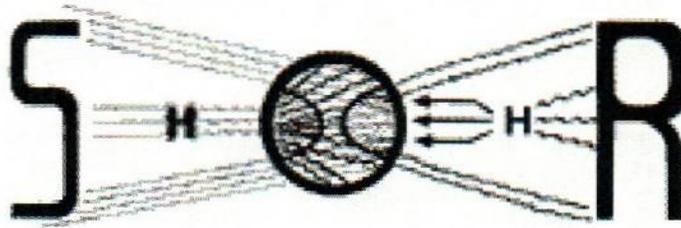
Fuente: Tomado de internet <http://dia.lavaca.edu.mx/fundocho.html>

Bajo esta teoría la inteligencia se define como la "...propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura, como respuesta a la necesidad de adaptarse a nuevos estímulos, sean éstos de origen externo o interno". Por ello, la inteligencia es considerada también como "...un proceso dinámico de autorregulación, capaz de dar respuesta a los estímulos ambientales".

Se retoma la importancia que tiene dentro de la enseñanza la intensidad del docente, la planeación de objetivos y de manera significativa la forma en que concibe el potencial cognitivo de sus alumnos. Para Feuerstein no es suficiente con exponer a los niños a un mundo rico en estímulos y objetos para interactuar con ellos y esperar que a partir de estas interacciones superficiales los niños aprendan. La exposición directa con los estímulos sin proveerle ningún tipo de mediación intencionada acarreará sólo aprendizajes superficiales, producto del propio desarrollo madurativo del niño.

Para que se adquieran aprendizajes, los adultos (en este caso el docente integrador) crean condiciones perceptuales y cognitivas que confrontan a los niños con su realidad, a través de EAM, ante ellas, el organismo (O) expuesto directamente a los estímulos que recibe, responde (R) competentemente ya que existe un adulto mediador (H) que recrea y selecciona lo significativo de la experiencia.

Figura 1.13 Experiencia de aprendizaje mediado



Fuente: tomado de Internet www.orientared.com/img/pei1.gif

El objetivo principal de la EAM es ofrecer al niño las herramientas adecuadas para enriquecerse de los estímulos; que el niño sea consciente de su desarrollo; la formación de una concepción del mundo propia en la solución de problemas relacionados con la vida práctica; desarrollar una actitud autónoma, activa y autodidacta, la cual garantice a los alumnos la adquisición de conocimientos y hábitos que pueda aplicar no sólo en un contexto escolar, sino también en su vida diaria.

El docente para poder ser un buen mediador debe contar con habilidades y conocimientos para ser modelo de lo que va a mediar, no se puede enseñar lo que no se conoce, ni se puede dar lo que no

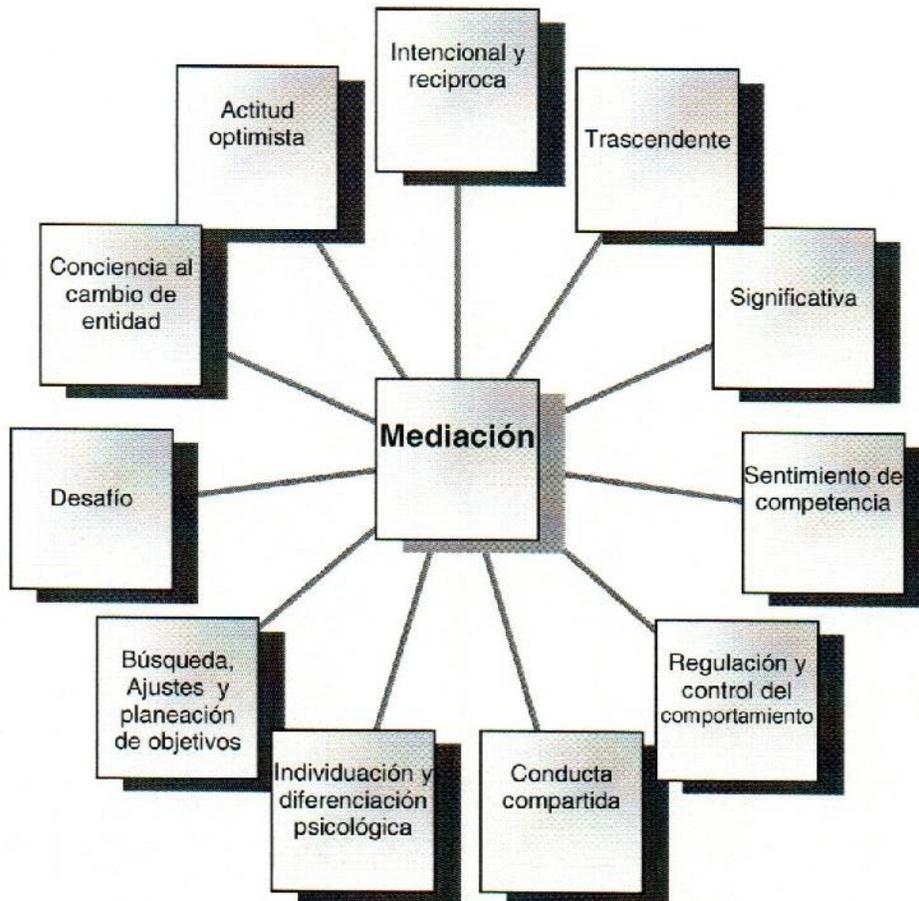
se tiene, pero no cualquier intervención será una experiencia de aprendizaje mediado debe de preexistir la intención de que el alumno perciba, registre, comprenda y experimente de modo cognitivo y emocional, determinados estímulos, hechos, relaciones o sentimientos.

Los once atributos de las interacciones en el contexto de las EAM descritos por Feuerstein son:

1. **Intencionalidad y reciprocidad.** La intervención del mediador es siempre intencional dirigida a una meta que se esfuerza porque sea percibida y compartida por el sujeto mediado.
2. **Transcendencia.** La EAM sólo existe si el adulto se esfuerza por llevar al niño más allá de la necesidad inmediata que da lugar al acto concreto. Lo actual es puesto en relación con lo pasado y futuro.
3. **Significado.** El niño actúa en función de unos objetivos que considera relevantes. Sus requisitos son tres:
 - a. despertar en el niño el interés por la tarea en sí;
 - b. discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea;
 - c. explicarle la finalidad que se persigue.
4. **Mediación de la competencia.** Si el alumno presenta baja autoestima, sintiéndose incapaz de realizar las tareas, no existe mediación si no hay un esfuerzo explícito por modificar esta situación, cuando el mediador no actúa de modo que se incremente permanentemente el sentimiento de competencia, de capacidad, del sujeto.
5. **Regularización del comportamiento.** Potenciar la aparición y afinamiento de un "locus" de control interno, es el paso desde una regularización externa de la propia acción a otra de tipo interno.

6. **Conductas compartidas.** El docente debe compartir las experiencias de aprendizaje con los alumnos, intentando situarse en el lugar de éstos, se trabaje conjuntamente, se intercambien puntos de vista divergentes y trate de llegar a soluciones compartidas.
7. **Individualización y diferencias psicológicas.** Una correcta mediación requiere que la intervención del adulto se ajuste a las peculiaridades del funcionamiento cognitivo de cada individuo.
8. **Mediación de búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta.** Se anime al sujeto a establecer sus propias metas a corto, medio y largo plazo, planificando las estrategias más adecuadas para su logro.
9. **Mediación del desafío: búsqueda de la novedad y la complejidad.** El mediador debe promover la actitud de atender a la novedad y a la complejidad de las situaciones con las que se enfrenta.
10. **Mediación del conocimiento del ser humano como entidad cambiante.** Ayudar al niño a comprender que su propio funcionamiento cognitivo es modificable, se trata de ayudar al niño a objetivizar el conocimiento de sí mismo y de su potencial de cambio.
11. **Mediación por una actitud optimista.** La actitud del mediador de promover en el sujeto un punto de vista optimista a la posibilidad de modificación de sí mismo.

Figura 1.14 Atributos docentes en las interacciones para el logro de EAM



Fuente: Elaboración propia

Algunas de las consideraciones importantes que se desprenden del enfoque de Modificabilidad de las Estructuras Cognitivas a partir de las EAM, frente a los procesos de integración, es la necesidad de rescatar los ambientes heterogéneos en su calidad de ambientes activos modificantes, ya que la heterogeneidad propicia la necesidad de cambio, flexibilidad y adaptabilidad en cada uno de nosotros.

Los niños con **nee** han estado sometidos, en muchos casos y a lo largo de años, a ambientes sobreprotegidos, donde todo les es conocido, no enfrentándose a elementos nuevos o pocos familiares. Han sido ambientes en los cuales la internalización de las exigencias de adaptación y de modificabilidad, han quedado fuertemente limitadas. *"Si dejan a un niño en una clase especial y homogénea ¿Estará éste en capacidad de cambiar? Si este niño conoce desde hace ocho años a sus compañeros de curso, si conoce desde hace ocho años a su profesor, si ya han dicho sus palabras mil veces y las siguen repitiendo. Ya han dicho todo de su sabiduría, todo lo que ellos dan, los otros ya lo saben. ¿Cómo pueden en esas condiciones estar en capacidad de cambiar?... Esta pedagogía de la anemización es una actitud reduccionista de la realidad sobre la cual los niños deben trabajar. Al dejarlos al margen de esta realidad, uno los deja desprovistos de modalidades de funcionamiento"* (Feuerstein: 1990).

En estos casos especialmente, es necesario incorporar a los niños en un ambiente modificante. Para que la potencialidad de la modificabilidad que ha sido incrementada por las intervenciones sea eficaz, el ambiente debe exigirle al niño que se modifique y debe darle las posibilidades de hacerlo. Se desprende entonces la importancia de equipar al individuo para que sea capaz de enfrentar estos ambientes, más que modificar el ambiente de acuerdo a las necesidades inmediatas del sujeto.

Existen tres implicaciones en el aprendizaje mediado a diferencia de la exposición directa a los estímulos:

1. Ayuda a desarrollar en el niño los prerrequisitos de aprendizaje.

2. Prepara al individuo para llevar a cabo aprendizaje a través de experiencias directas a los estímulos ambientales.
3. Nunca es demasiado tarde para empezar a mediar a un individuo, siempre se pueden encontrar canales por los cuales podemos ofrecer adaptaciones para mediar y corregir las deficiencias

Los docentes tienen que saber que para iniciar a mediar con un alumno cualquier momento es bueno, no importa si antes de llegar con él sus experiencias hayan sido poco funcionales y mediadas (podrán ser una desventaja), o el factor que genera las **nee**, siempre habrá alternativas para iniciar – una de ellas la evaluación psicopedagógica para identificar sus **nee** a través de una análisis de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades para el aprendizaje-, siempre existirán medios por los cuales se puedan ofrecer adaptaciones para mediar y superar, corregir o minimizar las deficiencias y potencializar su desarrollo a través de aprendizajes significativos y funcionales; se hace necesario planear e intensificar estas experiencias al hablar del aula integradora, ya que el reto para el docente es el mismo pero demanda formas y actitudes más flexibles y creativas.

Reconociendo la importancia de las experiencias de aprendizaje otorgadas a través de mediadores humanos, entendiéndolas como procesos de transmisión cultural, es que podemos llegar a relativizar el concepto de discapacidad, puesto que la condición de un sujeto en un momento dado, se verá reflejado o no como una discapacidad, ya no sólo dependiendo de las características presentadas por ese sujeto, sino dependiendo fundamentalmente de las experiencias de

aprendizaje que otros seres humanos seamos capaces de brindar, para superar los obstáculos impuestos por la condición de ese sujeto.

1.2 Mediación: regulación y control del docente en las experiencias de aprendizaje

La mediación no se refiere a modelar patrones, a enseñar de una manera rígida y poco sensible, en donde se busque que el alumno imite o copie un comportamiento condicionado ante determinada situación o estímulo. El individuo puede estar expuesto a los estímulos del medio y estar en compañía de otros y no tener oportunidades significativas de aprendizaje que le sean funcionales, para poderlos aplicar en otros contextos y situaciones. La mediación en el contexto constructivista implica la acción intencional y planeada para favorecer el aprender a aprender en los alumnos, en donde gradualmente irá desapareciendo la figura mediadora ya que el alumno empieza a controlar su propio aprendizaje al desarrollar competencias de manera permanente.

En el contexto escolar y en el proceso de integración la mediación puede ser entendida como las ayudas y actividades que acompañan al alumno en la construcción significativa de su propio conocimiento, ayudas que pueden ser reguladas por el docente mediador en base a la capacidad de cada uno de sus alumnos, es decir, en una experiencia de aprendizaje el docente puede seleccionar los niveles de intervención para cada uno de sus alumnos, todo depende del propósito de su intervención y las necesidades de sus alumnos. Como

ya se revisará mas adelante en el siguiente capítulo, cuando ese alumno presenta necesidades educativas especiales (**nee**) la mediación docente es puede considerar indispensable, ya que sirve como criterio para planear, seleccionar, supervisar y evaluar al resolver una tarea.

1.2.1 ¿Qué es la mediación?

Ha quedado en claro que una intervención arrebatada, no planeada, sin significado no puede ser llamada mediación en el contexto educativo, el simple hecho de estar cerca del alumno, dentro del salón, en compañía del otro no da al docente el papel de mediador del aprendizaje. Vygotsky (1996) considera a la mediación como una actividad social que puede generar el desarrollo de procesos psicológicos superiores, identificando tres **tipos de mediadores**: una herramienta material, un sistema de signos o la conducta de otro ser humano.

La presencia de la mediación se puede identificar en las siguientes circunstancias:

- a) a través de una herramienta o signo y
- b) cuando la conducta inmediata, impulsiva, dirigida a un objeto deseado, se transforma en conducta planeada y deliberada.

Es aquí, en donde el docente integrador, que se ha apropiado de saberes que le permiten ser consciente de su participación interactiva en el aprendizaje de sus alumnos debe de transformar su conducta con base a objetivos programados y planeados para potencializar el aprendizaje de sus alumnos con **nee**.

Como ya se ha visto, Feuerstein y Vygotsky son los principales exponentes del valor de la mediación, y en especial de la de tipo instruccional, esta que se da al interior de las aulas con la finalidad de apoyar al alumno. Por una parte, Vygotsky señala a la mediación como hecho central en la psicología (citado en Wertsch, 1985, en Beltrán 1998:209), y es en este proceso en donde se desarrollan diferentes formas de cooperación, transfiriéndose, además, el conocimiento al niño. La instrucción permite desarrollar la socialización del pensamiento del niño. Situados en el contexto de la integración educativa, se puede reconocer la importancia que toma la mediación instruccional para el desarrollo infantil.

Para Vygotsky (en Beltrán y Genovard, 1998:209) las características del proceso instruccional mediacional, son las siguientes:

- 1) La instrucción ha de orientarse al desarrollo de la consciencia y control voluntario del conocimiento, que permitirán aprender los conocimientos "científicos"; cuando el niño los ha dominado lo manifiesta en la capacidad de usarlos conscientemente.
- 2) La manipulación del lenguaje mediante la comunicación es uno de los factores más importantes de la instrucción formal, y
- 3) La instrucción formal es un proceso idóneo para favorecer la zona de desarrollo potencial

Nuevamente, vinculando las acciones que se llevan a cabo en el aula integradora, las tres características del proceso instruccional, señaladas anteriormente, se ven reflejadas en las funciones que debe desarrollar el docente frente a grupo y el docente de apoyo dentro del aula integradora. No se espera que los alumnos con **nee** sean repetidores de conocimientos, sino que vayan construyendo su aprendizaje en base a sus competencias determinadas en la

evaluación psicopedagógica, la mediación a través del lenguaje dentro del aula es un hecho claro durante las actividades de aprendizaje, ya sea a nivel oral o escrito; y por último, integrar a los alumnos con **nee** a las aulas regulares potencializa y dinamiza sus experiencias de aprendizaje, alejándolos de la monotonía que se llega a vivir en las aulas de educación especial cuando no se cambia de contexto por largo tiempo.

Continuando con el papel del docente en el ámbito de la mediación, existen algunos métodos instruccionales (algunos de los cuales se pueden encontrar en los libros del maestro de educación primaria), que sirven como medios para lograr un acercamiento a aprendizajes significativos de diferente índole que sean funcionales para el desarrollo de competencias para la vida, como son:

- *El modelado*, en donde el docente o algún compañero experto realiza la tarea frente al grupo para que ellos puedan, a través de la observación, construir un modelo conceptual, rescatando los pasos a seguir para reproducirlos posteriormente en una situación similar.
- *El entrenamiento*, que se fundamenta en la observación por parte del docente a los estudiantes mientras realizan una tarea, para así poder retroalimentarlos y ayudarles a mejorar sus estrategias, con la intención de acercarlos a un nivel de experticia.
- *El andamiaje*, en donde el docente apoya al estudiante en la realización de la tarea, y de manera graduada va dejando a éste para que todo el control de la actividad quede en el alumno.
- *La articulación*, en donde se pretende que el alumno ponga todos sus conocimientos, razonamientos o procesos de solución

de problemas en un dominio determinado, favoreciendo con esto hacer explícito el conocimiento tácito del alumno.

- *La reflexión*, que permite al estudiante compararse con expertos o compañeros para buscar la construcción de un modelo cognitivo más cercano al nivel de experto.
- *La exploración*, encamina al estudiante a establecer metas generales y al mismo tiempo centrarse en submetas, de una manera flexible el alumno puede ir de lo general o algo más específico, con la intención de que el alumno sea capaz de trazar metas alcanzables en base a una hipótesis aprendiendo a hacer descubrimientos.

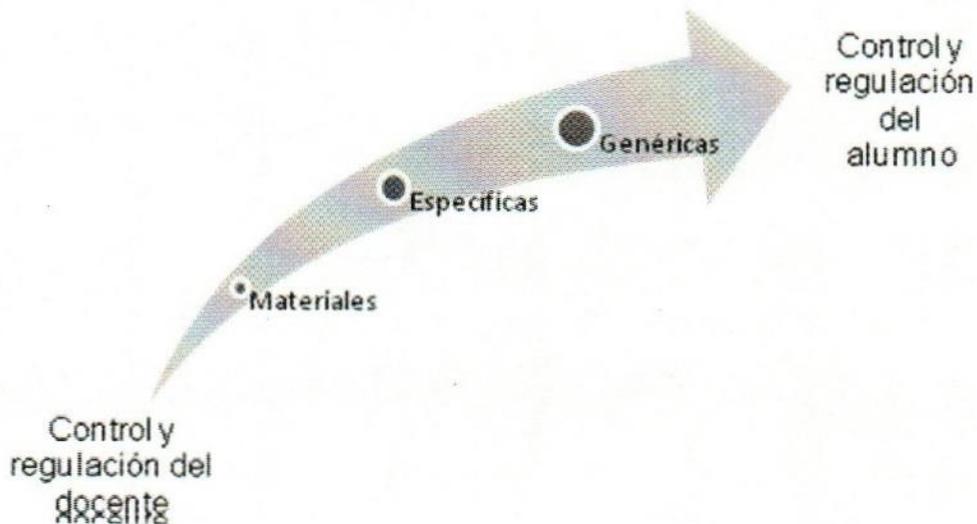
Se ha mencionado la importancia de graduar la mediación por parte del docente u otro compañero experto en el aula integradora. A continuación se abordarán estos niveles desde los aportes que realiza Emilio Sánchez a las competencias para potencializar la comprensión lectora, niveles que son parte fundamental del presente trabajo.

1.2.2 Tipos de mediación para la comprensión lectora transferidos al aula integradora

Los niveles de mediación propuestas por Sánchez (1998) en el marco de la comprensión de textos, en donde se considera a los actos de lectura y redacción de textos como experiencias sistémicas de actividad conjunta, son utilizados por el docente por un período prolongado, para que el alumno logre de manera autónoma y regulada establecer objetivos, medios para alcanzarlos, corregirse y evaluarse.

Estos cuatro fundamentos son necesarios para el aprendizaje autónomo, preciso para la vida, durante y después de la escuela, ya que el aprendizaje es permanente y universal. Al mediar el docente selecciona palabras, motiva acciones, despierta el interés, recupera y activa conocimientos previos y puede evaluar al alumno con criterios personalizados. Esta mediación docente puede ser de tres tipos, diferenciados en el propósito y control que tiene el docente sobre la tarea: genérica, específica y de ayuda material.

Figura 1.15 Niveles de mediación



Fuente: elaboración propia

Las **mediaciones genéricas** sólo orientan la tarea y regulan su ejecución, permitiendo al alumno organizarse para llevarla a cabo, esta mediación se da en el momento clave de la resolución de una tarea o problema, como leer, escribir, ordenar la biblioteca, etc. Pueden existir dos modos de implicación docente: 1) establecer los objetivos o metas, buscar medios, supervisar y evaluar, o 2) suscitar

en el alumno la creación de sus propios criterios para los cuatro aspectos anteriores. El papel del alumno variará dependiendo del modo en que participe el docente, estas dos modalidades pueden ser utilizadas a consideración del docente, para algunas tareas será oportuna la participación directiva y en otras la de motivador para que el alumno establezca su propio proceso.

Tabla 1.6. Componentes y actividades de la resolución de un problema

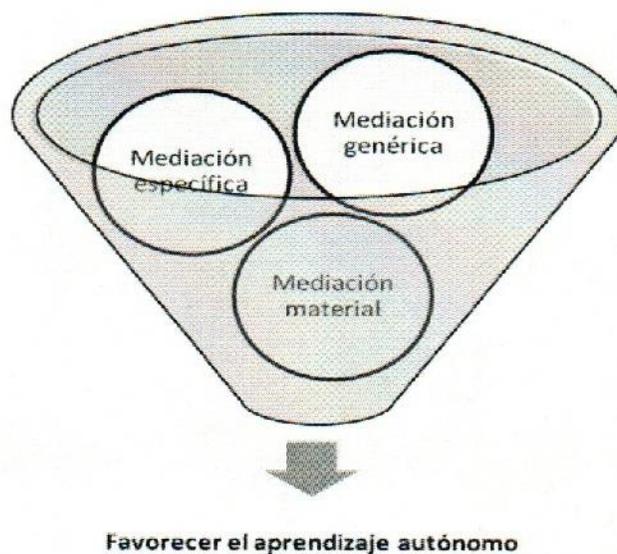
Componentes del proceso general de resolución de problemas	Actividad mental implícita
Orientarse ante la tarea y crear una meta.	¿Qué quiero conseguir?
Buscar y seleccionar los medios para alcanzarla.	¿Qué es lo que hago habitualmente? ¿Qué se puede hacer?
Seleccionar o construir un plan de acción.	¿Cómo voy a intentar hacerlo?
Supervisar la marcha del proceso.	<<Veamos si lo estoy consiguiendo>>
Evaluar	<<Veamos si lo he entendido>>

Fuente: Sánchez, E. (1998:102)

Las **mediaciones específicas** tienen como herramienta principal el lenguaje, ya que se refieren a la mediación del docente a través de indicaciones verbales a los alumnos con el objetivo de orientar una actividad específica dentro del proceso de una tarea, estas verbalizaciones se convierten en ayudas específicas para un proceso específico, dan un "paso a paso" para que el alumno logre participar activamente.

Las **mediaciones materiales** son aquellas en donde el *otro* se hace cargo del total o parte de la tarea ya que el alumno no es capaz aún de realizarla por sí mismo en un plano concreto; ese otro mediador puede ser el docente integrador, el padre o madre de familia u otro compañero del aula. En el contexto del aula integradora del primer ciclo de educación primaria, y en específico en el proceso de adquisición de la lengua escrita, se dan muchas oportunidades para que los mediadores hagan uso de este tipo de mediación, ya que realmente la mayoría de los alumnos llegan a la primaria como novatos inexpertos. Pero este tipo de mediación se puede observar en diferentes etapas del aprendizaje permanente, siempre ante un aprendizaje se requerirá de la participación de un agente mediador, como al usar la tecnología, leer textos científicos, elaborar materiales específicos, etc.

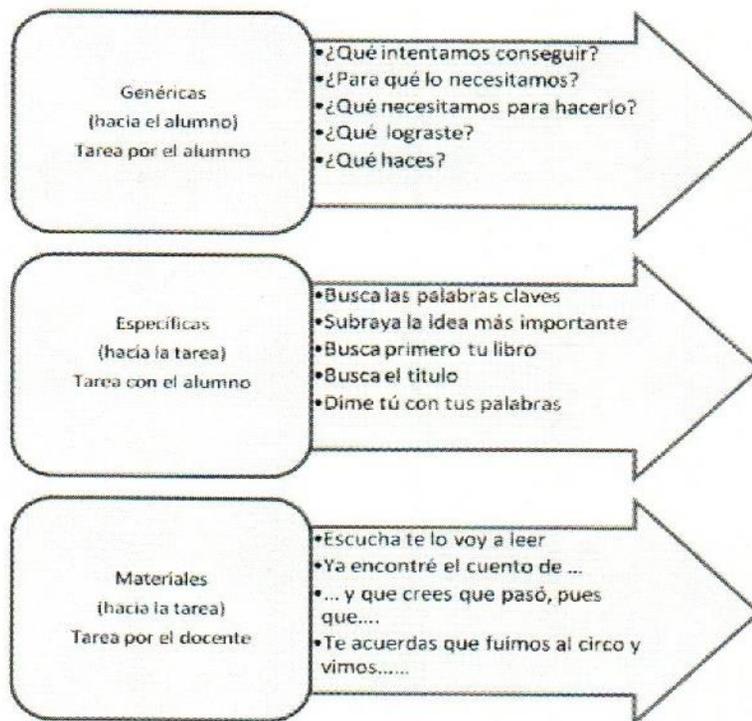
Figura 17. Objetivo de la mediación



Fuente: elaboración propia

En las experiencias de aprendizaje planeadas por los docentes al interior de las aulas integradoras los tres tipos de mediación pueden beneficiar a todos los alumnos, ya que estas son de uso general, como ya se mencionó el docente las seleccionará a partir de identificar el propósito de su intervención y determinando el nivel de control que quiere ejercer sobre la realización de la tarea. Un alumno con **nee** también puede hacer uso de ellas al interactuar con sus compañeros, recordemos que siempre hay algo que se puede dar y algo que se necesite recibir, por lo tanto, el que el docente favorezca este tipo de ayudas entre sus alumnos invita a la formación del "saber ser" y "saber hacer" antes, durante y al final de su permanencia en las aulas.

Figura 1.17 Ejemplos de tipos de mediación



Fuente: elaboración propia

Sánchez (1998) señala que la intervención cotidiana de los docentes puede interpretarse en este triple sentido. Por un lado, ayudas genéricas para enfrentarse a la tarea, mediante las que se clarifican los objetivos, los medios para alcanzarlos, y se supervisa y evalúa la ejecución. Por otro, ayudas específicas que facilitan una determinada ejecución. Y, finalmente, ayudas materiales que implican la realización parcial de la tarea en un continuum de mayor a menor directividad. Desde este punto de vista, no importa tanto en qué nivel de ayudas nos situemos inicialmente, como el hecho de que nos aseguremos de que cada vez seremos menos directivos.

Por último, este mismo autor propone varios tipos de ayudas o de control específico:

- a) Cuando se suscita la necesidad de que el alumno organice su acción
- b) Cuando se organiza verbalmente la acción
- c) Cuando se propone una ayuda específica
- d) Cuando se colabora en la realización de una ayuda específica
- e) Cuando se realiza una ayuda específica

Estos tres tipos de mediación son propuestos como elementos de enriquecimiento al interior de las aulas integradoras en la presente investigación, en donde se plantea que el docente mediador puede hacer uso de ellas de forma planificada para potencializar en general a todos sus alumnos y de manera particular a sus alumnos con **nee**. Cuando él tenga la responsabilidad de realizar la propuesta curricular, las modificaciones a la evaluación o a las experiencias de aprendizaje de sus alumnos podrán tomar como criterio el tipo mediación (nivel de control) que demanda el momento y la forma en que gradualmente dejará en manos de sus alumnos la realización de la tarea.

CAPÍTULO 2

EL AULA INTEGRADORA

*¡Abran cancha!, quiero jugar,
no me dejen en la banca todo el tiempo,
puedo hacerla de delantero,
de defensa y hasta de portero.*

*Los docentes aceptan los retos,
lo que hace diferente a cada uno
es la manera de afrontarlos.*

En este capítulo, clave para comprender y adentrarse a la labor del docente mediador bajo el contexto del aula integradora, se aborda una panorámica general de los cambios al interior de la educación especial y el surgimiento del proceso de "integración educativa", esclareciendo los conceptos claves de este paradigma y las implicaciones dentro del aula, tanto de alumnos como de docentes al participar en el proceso. La integración educativa va más allá de la educación especial y de los docentes que colaboran bajo esta modalidad, implica la participación responsable, consciente y activa de toda una comunidad escolar.

Durante los últimos 50 años la educación ha sufrido cambios significativos en sus propósitos, en su forma de ser entendida y actuada. Esta transformación ha permeado en casi todos los niveles, y la educación especial no ha sido la excepción. La búsqueda de la educación inclusiva, de una educación para todos, en y para la diversidad, es producto de una serie de ajustes evolutivos que ha tenido, en parte, la educación especial. Un pilar hacia ella es el *proceso de integración educativa*, existiendo diferentes propuestas

que sustentan este proceso dentro de las escuelas regulares.⁶ Cada una de ellas pretende dar respuesta a las demandas del contexto en el que se desarrollan. Las propuestas surgen de diferentes partes del mundo, con el soporte de alguna corriente teórica, y presentan semejanzas y diferencias entre ellas, pero cada una busca la equidad de oportunidades para aquellos estudiantes en situación de desventaja que las necesitan.

Al hablar de *integración* se ven involucrados diferentes actores como son: la familia, el contexto social, la comunidad escolar, los servicios de apoyo de educación especial y el alumno. Cada uno de ellos debe jugar un papel interdependiente para lograr el éxito en el objetivo de la integración, ya sea académico o social. Es importante comprender qué promover el acceso a la escuela regular no es suficiente para garantizar que se atenderá a cada alumno con base en sus características –factor determinante de la desigualdad- y se corre el riesgo de quedarse en tan sólo una buena intención, en donde la *integración* se limite a la aceptación o a la inserción social, sin el objetivo de favorecer el acceso al currículo básico y al desarrollo de competencias para la vida.

Un escenario que permite recoger y analizar evidencias sobre el proceso de integración es el aula, en ella se viven día a día del ciclo escolar momentos de cambio y resistencia que impactan en el alumno, el docente y los compañeros del grupo. Dentro de las aulas en México los alumnos y alumnas que las integran enriquecen el contexto y las hacen únicas e irrepetibles ya que somos un país de

⁶ Usaremos en este documento la expresión "escuela regular" o "aula regular" como aquel espacio en donde se aplican de manera cotidiana los planes y programas de estudios del nivel correspondiente dentro del currículo oficial; cuyos alumnos comparten, en cierta medida, nivel de competencias, edad e intereses.

contrastes culturales, con creencias, valores, formas de relacionarnos y de comunicarnos que nos identifican. Dentro del interior de algunas de ellas se vienen vivenciando, desde hace ya varios años, diferentes experiencias integradoras, rompiendo en algunos casos con el concepto de educación especial y "regular" tradicional, en donde los docentes con o sin nociones claras de lo que significa "integración" han desarrollado experiencias de aprendizaje para todos sus alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Pero ¿Cómo entender las demandas que las aulas integradoras tienen para los docentes sin conocer la transformación de la educación especial? ¿Qué demandan estos cambios sobre el actuar docente, la participación de la familia y del propio alumno? ¿Qué marco legal sustenta estos cambios en nuestro país? A continuación se aborda esta evolución y el impacto en la educación actual, llegando hasta uno de los espacios más íntimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el aula, escenario por excelencia del docente mediador.

2.1 Reconceptualizando a la educación especial

Para entender la importancia actual del docente integrador, aquel que colabora en el proceso de integración de los alumnos que presentan **nee** en las aulas regulares, se deben comprender los cambios que se han dado al interior de la propia educación especial, ya que la participación de los protagonistas se ha ido transformando poco a poco, así como la esencia misma del educador.

Al ir cambiando la educación especial bajo la inercia de las reformas educativas en busca de la calidad, el docente mismo ha participado en

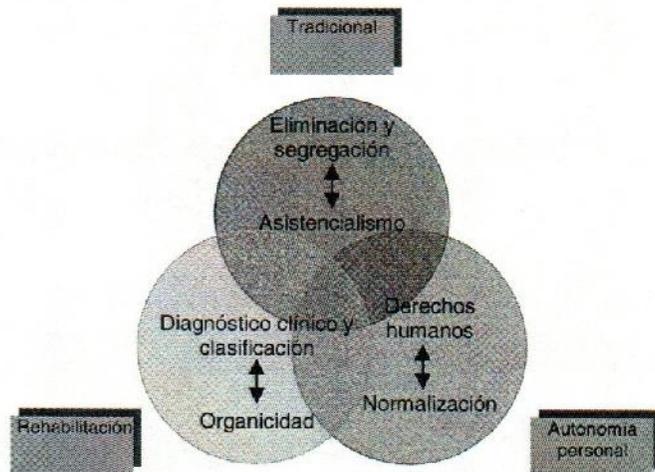
un proceso de transformación y reconceptualización de su propia identidad, así como del objetivo de su intervención educativa, en donde de colaborar en la educación de personas con discapacidad apartadas de la sociedad y sin un futuro claro de vida independiente y laboral, a ser un agente que participa en un proceso que demanda hacer todo lo posible, con base a las necesidades del alumno, para lograr la integración familiar, social y laboral, tomando en consideración al contexto al que pertenece.

La educación especial y la regular por muchos años estuvieron separadas, desvinculadas, sin compartir el currículum oficial, y en algunos casos sin conocerse ni comprenderse. En un inicio los alumnos atendidos en los servicios de educación especial ni se consideraban aptos para la educación, sólo se pretendía que desarrollaran algunas habilidades sociales para que fueran independientes en su vida diaria. Tiempo después, pareciera que los alumnos que presentaban discapacidad aprendieran de formas distintas a aquellos alumnos que acudían a las aulas regulares, como si hubiera una gran diferencia en los procesos de aprendizaje de cada uno de ellos. Afortunadamente esto ha ido cambiando y tanto la educación especial y la educación regular han comprendido que se complementan y colaboran de manera conjunta para favorecer el aprendizaje de *saberes* en los alumnos tengan o no **nee**. Ciertamente se requieren adecuaciones a las estrategias y a las metodologías utilizadas, pero, tanto los docentes de educación especial como los de las aulas regulares se han visto involucrados de manera consiente o no, en esta transformación que se inició en el siglo pasado.

2.1.1 De la segregación a la integración

Dentro de la historia de la humanidad se pueden encontrar diversas concepciones y actitudes ante las personas con desventajas frente a su grupo social, aquellos que son considerados "anormales"⁷ han enfrentado desde la veneración a la muerte. Son tres los grandes paradigmas de atención a las personas con discapacidad: el **modelo tradicional**, en donde se pueden ver reflejadas las actitudes de la sociedad hacia ellos; el **paradigma de la rehabilitación**, en donde la condición de la persona se adjudica al mismo sujeto sin dar importancia al contexto o a otros factores externos; y por último, el **paradigma de la autonomía personal**, dentro del marco de los derechos humanos.

Figura 2.1 Paradigmas en la educación especial



Fuente: Elaboración propia

⁷ El término es descrito por Gofman (1963) como aquel sujeto que no cumple con la serie de atributos y características reconocidas y establecidas de forma típica dentro de la comunidad a la que pertenece, como son las características físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etc. (en García, I. y otros. 2000: 19).

En los pueblos primitivos las personas que eran consideradas no aptas eran abandonadas o sacrificadas, ya que se le daba prioridad a la fortaleza física y a las habilidades, lo principal residía en la seguridad y sobrevivencia del grupo.

Con el establecimiento de una sociedad más organizada y sedentaria el trato a sus miembros con desventajas o diferencias fue cambiando. Así se pueden encontrar evidencias de sujetos que eran considerados elegidos de los dioses y con poderes mágicos, o por el contrario "hijos del mal" siendo excluidos de la sociedad o eliminados. En el mejor de los casos, su condición no afectaba su estancia en la comunidad, aunque su ámbito de interacción era reducido.

Frampton y Grant (1957, en García, I. et al. 2000:20) señalan que posteriormente las sociedades desarrollaron diferentes maneras de trato, según el tipo de discapacidad: las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas y existe evidencia de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión, y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de quienes tenían discapacidad intelectual, ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución.

De esta etapa de eliminación y segregación, la atención a las personas con discapacidad pasa a un **modelo asistencialista**, en

donde la influencia de la Iglesia durante la Edad Media marca el cambio a través de su postura en contra del infanticidio y el valor del respeto a la vida humana. Entonces, sacerdotes y religiosas, se dedican a establecer centros hospitalarios y albergues para las personas con discapacidad con la finalidad de protegerlos y darles las condiciones mínimas de vida digna humana. Pero por otro lado, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y perseverar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva "sobrenatural", impregnándola de contenidos demoníacos (Puigdellivol, 1986, en García I. et al 2000:20). Bajo estas dos posturas contrapuestas, se puede entender que en esta época una persona con discapacidad era tolerada o rechazada.

Figura 2.2 El alumno frente a la evolución de la educación especial



Fuente: Elaboración propia

En la época que abarca del **Renacimiento** al **siglo XVIII** se dan cambios de gran impacto en la atención a las personas con discapacidad:

- Además de la iglesia, las organizaciones civiles se empiezan a interesar por las personas con discapacidad, preocupados por la apariencia de las personas y la dinámica de la ciudad, y crean instituciones para "velar" por sus ciudadanos; a las personas con discapacidad que eran extranjeras se les expulsaba de la comunidad o eran llevadas a prisión.
- Durante el **siglo XVI** y **XVII** se sistematizan diferentes métodos de atención para la educación de personas con discapacidad sensorial. La atención de los niños sordos ocupa un lugar importante, ya que es para ellos que se crea la primera escuela pública en Francia bajo la dirección del abate Charles-Michel de L'Epeé. La atención de niños ciegos dio sus primeros pasos en Italia y Francia, y en la Gran Bretaña se intenta sistematizar un modelo de atención para un niño con retraso mental, repercutiendo en la posibilidad de crear instituciones para su cuidado en Europa.

En el **siglo XIX** prevalece el punto de vista médico para la atención de las personas con discapacidad, considerando necesaria su incorporación en instituciones médicas, y son llamados "pacientes" (término que en algunos casos de intervención se sigue utilizando actualmente). Los términos de "historia clínica, tratamiento, terapia y trastorno" eran parte de su vida ya que eran considerados enfermos; su hospitalización, además de buscar "curarlos," tenían otro fin: evitar riesgo de contagio.

Como en todo proceso de cambio, había quienes iban en contra de este modelo clínico y proponían la educación de los niños con discapacidad en centros educativos especiales o en aulas ex profeso para ellos dentro de las escuelas regulares.

Gofman (1970, en García, I. et al 2000: 24) hace una crítica importante a este modelo de atención en donde predominaron los grandes internados para la atención de las personas con discapacidad diciendo que *"...las instituciones cerradas limitan el desarrollo de los internos porque no se les permite asumir un rol diferente del que propone la institución. Por esto, este tipo de instituciones mutilan el yo"*.

En el **siglo XX** hay un cambio importante en la atención a las personas con discapacidad, desde sus inicios hasta los años treinta, prevalece una concepción organizacionista y psicométrica sustentada en el modelo médico, en donde se creía que la génesis de la discapacidad se encontraba en una disfunción orgánica durante la primera etapa de vida y por lo tanto era poco probable modificarla; la concepción de neuroplasticidad cerebral aún no era compartida en el ámbito médico. Esta concepción, señalan Marchesi y Marín (1990, en García I. et al 2000:24), exigía una identificación más precisa de los trastornos -por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación- y una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación segregada de la escuela común. Esta concepción impactó en el ámbito educativo sustentando la apertura de escuelas de educación especial para estos alumnos, tratando de establecer una organización similar a la de las escuelas regulares.

El introducir las pruebas psicométricas para la evaluación de los alumnos con discapacidad sirvió de parámetro para ofrecer diferentes alternativas educativas con base a sus competencias intelectuales. Empiezan a existir dos tipos de alumnos con discapacidad, aquellos que eran considerados "normales" ya que su coeficiente intelectual estaba dentro del margen de lo esperado para su edad, y aquellos "anormales" que presentaban una disminución considerable de su inteligencia: las aulas de educación especial separaban a los alumnos bajo estos criterios y con base en lo evidente de su discapacidad.

En el período que abarca **desde la Primera Guerra Mundial a los años 70's** las escuelas de educación especial empiezan a tener gran demanda en la atención de los alumnos con discapacidad intelectual, bajo el tenor del concepto de "anormalidad intelectual" como resultado de una evaluación cuantitativa de la inteligencia. La creación de escuelas según el tipo de discapacidad y diagnóstico predomina en este período.

Es también en esta época que los grupos escolares eran concebidos por los maestros como "homogéneos" ya que la capacidad intelectual de los alumnos que la integraban era parecida en los resultados de la evaluación cuantitativa. Este parámetro de selección impactó en la formación de los docentes, paradigma que puede encontrarse aún en sus creencias. Toledo (1981, en García I. et al 2000:26) señala que los docentes de la escuela regular consideran que:

- No están capacitados para tratar a los niños con necesidades especiales
- Los profesores especializados son los que tienen la obligación de atenderlos

- No es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás
- Los alumnos con discapacidad sufren en la escuela regular
- La sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos
- Los alumnos con necesidades especiales deben educarse aparte

Los centros educativos especializados por discapacidad tenían como ventaja la construcción de infraestructura en base a la condición y necesidades de los alumnos, material didáctico específico y especializado, profesionalización docente de acuerdo a la discapacidad atendida, abordaje interdisciplinario, respeto y comprensión a los distintos ritmos de aprendizaje, protección ante abusos, y una mayor participación de los padres de familia al identificarse en sus necesidades.

Figura 2.3. Ventajas y desventajas de los servicios escolarizados de educación especial



Fuente: Elaboración propia

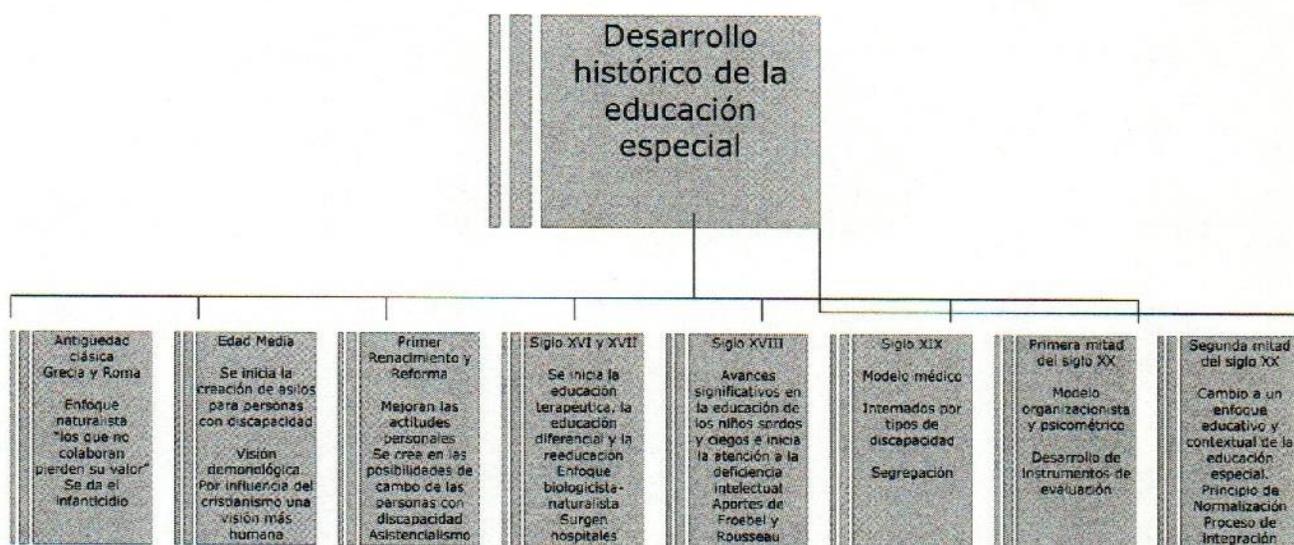
Los alumnos con discapacidad, que acudían a centros educativos especiales, ya contaban con el reconocimiento de ser miembros de una sociedad y el derecho a la educación, pero el limitar su ámbito de formación a las escuelas de educación especial también tuvo efectos negativos:

- Las escuelas de educación especial eran construidas en las grandes ciudades y los alumnos de comunidades alejadas no tenían facilidades para su acceso
- Se desfavorecía la integración social
- No se le daba importancia al contexto como factor de la discapacidad, quedando esta limitada a la evaluación médica
- Se "etiquetó" a los alumnos
- La misma escuela de educación especial segrega a los alumnos, los aparta del contexto social, político y económico (Van Steenlandt, 1991 en García I. et al 2000:29)
- Los maestros de educación especial no dominaban el currículo básico, con expectativas bajas en cuanto al desempeño de sus alumnos y caían fácilmente en la apatía

A partir de la **década de los sesenta** surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar "**corriente normalizadora**". Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denominó: **integración**. (García I. et al 2000:29)

Como se ha revisado, las escuelas de educación especial fueron creadas para la formación de aquellos alumnos que no contaban con las condiciones necesarias para apropiarse del currículo básico del aula regular, y eran limitados a experiencias de aprendizaje que no les permitirían posteriormente integrarse de manera plena e independiente a la vida en sociedad.

Figura 2.4. Etapas de la educación especial



Fuente: Elaboración propia

Le corresponde a la **segunda mitad del siglo XX** ser testigo de cambios sustanciales en el sentido, objeto de estudio y tarea global de la educación especial; un cambio de perspectiva hacia un enfoque educativo o contextual en ella. Fueron varios factores los que propiciaron este cambio dentro del contexto internacional. Uno de ellos fue el concepto de "normalización" creado por el danés Bank-

Mikelsen, y desarrollado por Bengt Nirje y difundido por Wolf Wolfensberger, en Canadá.

El **principio de normalización** se sustenta como la aceptación de que las personas con discapacidad deben tener acceso a las mismas condiciones de vida del resto de la población, brindándoles las oportunidades necesarias para lograr el máximo desarrollo de todas sus potencialidades, pero considerando sus características individuales. De este principio se derivan las siguientes propuestas (Molina 2003:25):

1. **La integración escolar.** Todo niño tiene derecho a asistir a la misma escuela a la que asisten los otros niños de su comunidad y es la escuela la que debe realizar las adaptaciones de toda índole para asumir la educación de todos sus alumnos.
2. **El principio de sectorización de servicios,** el cual implica que se conformen equipos interdisciplinarios que detecten, orienten, canalicen y asesoren a los profesores y a todo el personal educativo y de la salud de determinada comunidad para atender a la población con necesidades educativas especiales.
3. **El principio de individualización de la enseñanza;** aun cuando el currículo es único, es necesario adaptar los programas emanados de éste hasta hacerlos adecuados a las características y necesidades de cada alumno.

El concepto de *normalización* surge de la reflexión que llevan a cabo padres de familia, diversos profesionales involucrados, organizaciones civiles, oficinas gubernamentales y las mismas personas con alguna discapacidad sobre los resultados de la educación segregada o clínica que se venía ofreciendo a los estudiantes con discapacidad. Uno de los resultados de esta evaluación señala que muy pocos egresados de las escuelas de educación especial se integraban a la vida laboral o social plena, y por lo tanto el objetivo de su educación no era logrado. Otro factor importante para el florecimiento del concepto de normalización fue el énfasis mundial acerca de los derechos humanos, en donde surgen sustentos legales que determinan posturas en diferentes ámbitos, e impactando de manera muy significativa en la política educativa internacional. Asimismo, algunas naciones presentan propuestas e informes sobre lo que viven las personas con discapacidad en su contexto, y presentan alternativas acerca de lo que debería modificarse y además de ser tomadas en consideración para las nuevas iniciativas de la política educativa.

Como evidencia de estas propuestas está el **Informe Warnock**, realizado en Inglaterra en 1978 por el *Comité de Investigación sobre Educación de Niños y Jóvenes Deficientes*, en donde se **origina** el **concepto** de **necesidades educativas especiales** y se avanza hacia una perspectiva educativa más contextualizada e interactiva. Señala Warnock (1987, en Echeita 2006) que es importante destacar los siguientes puntos de este informe considerando su trascendencia y el gran impacto que generaron:

- a) Se estimó que, en lo sucesivo, **ningún niño con deficiencias debería considerarse ineducable**, independientemente de la

gravedad de su dificultad y, por lo tanto, debería ser incluido en la educación especial, algo que, en esa época no era evidente.

- b) Debía considerarse que **los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños.** Si se trata de acuerdo con los fines de la educación, entonces las necesidades educativas pueden expresarse en términos de lo que es esencial para su consecución. En un sentido, las necesidades educativas son, por lo tanto, también comunes a todos los niños. En otro, sin embargo, las necesidades de cada niño le son específicas: se definen como lo que él necesita para, individualmente, realizar un progreso. Por esta razón se habla de que las necesidades educativas forman un continuo.
- c) El Comité rechazó **la idea de la existencia de dos conjuntos de niños: los deficientes y los no deficientes,** de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Por el contrario, al considerarse que las necesidades forman un continuo, la educación especial se debería entender también como un continuo de prestaciones, que van desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario. Se trata, por lo tanto, de una visión de la educación especial como algo mucho más amplia y flexible.
- d) Se consideró que hasta **uno de cada cinco niños podía necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar,** sin que esto implique que tengan alguna discapacidad. Sus dificultades educativas pueden ser transitorias y por

diferentes motivos. Estos alumnos presentan necesidades educativas especiales que pueden ser con base en los aspectos siguientes: de medios especiales de acceso al currículo, de un currículo especial o adaptado y de prestar atención a la estructura social y al clima emocional en el que la educación tiene lugar.

- e) El Comité recomendó la **abolición de la clasificación legal de alumnos deficientes**, proponiendo que la base para la toma de decisiones acerca de la prestación educativa que se requiera, proceda de una descripción detallada de las necesidades educativas especiales en cuestión. Se pensó, no obstante, que sería necesario seguir empleando algún término descriptivo y por ello se acordó usar el de "dificultades de aprendizaje" de carácter leve, moderado o severo.
- f) No obstante, en tales "dificultades de aprendizaje" se apreciaba y reconocía mucho más que antaño la **influencia del contexto escolar** (currículo, métodos de enseñanza, organización escolar...) y, por lo tanto, se adoptaba una perspectiva mucho más interactiva respecto a las mismas.
- g) Se propuso un **estricto proceso de evaluación y dictamen (statement) antes de considerar a un alumno con necesidades especiales**, proceso que, en último término debería servir para garantizar que las autoridades educativas presentasen los servicios y los recursos necesarios para una adecuada satisfacción de las necesidades educativas detectadas.

Dentro del marco contextual de este informe, las necesidades educativas especiales se limitaban al contexto educativo, en donde los alumnos que las presentaban eran:

1. Los alumnos con sobredotación intelectual, y
2. Los alumnos con discapacidades: a) psíquicas: alumnos con retraso mental; b) físicas: alumnos con deficiencias motoras; c) sensoriales: alumnos sordos y alumnos ciegos. (Álvarez y Soler, 2000).

Un segundo factor importante, parte del interés de la UNESCO por la calidad de la educación de los niños, y en donde a través de la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*, celebrada en Salamanca, España, en junio 1994, con la presencia de 300 participantes que representaban a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales; se presentan nuevas propuestas con el objetivo de promover cambios en los modelos educativos para los alumnos con necesidades educativas, bajo los preceptos establecidos en las "Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad" (UN, 1993) y en el marco del empeño de la comunidad mundial en garantizar la "Educación para todos" (Torres, 2000, en Echeita 2006:41).

El documento, resultado de esta reunión, conocido como la **Declaración de Salamanca** señala puntos de gran impacto en el concepto de necesidades educativas especiales⁸, propuesto desde el

⁸ Actualmente, en algunos contextos, este término va siendo desplazado por el de **barreras al aprendizaje**, el cual supone tomar conciencia de las diferencias fundamentales que poseen los alumnos en el contexto de enseñanza-aprendizaje; ya que es a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los marcos

informe Warnock. Echeita (2006) rescata los siguientes tres aspectos, como los más relevantes en cuanto a los cambios y transformaciones de la educación especial:

- a) El refuerzo de una visión interactiva, contextual respecto a las diferencias individuales y a la acción educativa que se corresponde con ellas, junto con un concepto cada vez más amplio de "necesidades educativas especiales" con relación a la población escolar que abarca.
- b) Un mensaje claro respecto a la integración/inclusión como meta y eje de la política educativa a seguir en lo referente a la educación de este alumnado, sin desconocer el papel que todavía juegan o pueden jugar los centros de educación especial, bien sea en el proceso hacia sistemas cada vez más integradores, bien sea como alternativa adecuada en casos específicos, como podría ser el caso de la educación del alumnado sordo con graves pérdidas de audición.
- c) La llamada inequívoca a vincular los procesos de mejora de la educación del alumnado con **nee** con procesos de reformas educativas globales y, en buena medida, a entender estos últimos como la condición necesaria (aunque no suficiente), para promover una educación de calidad para todos.

La Declaración de Salamanca fortalece el concepto de las **nee**, ampliando su aplicación a un nivel más general, involucrando a todos los alumnos y no sólo a aquellos con discapacidad. Las **nee** empiezan a ser entendidas desde un contexto más amplio y comprensivo, saliendo de las aulas de educación especial; con la inquietud de brindar oportunidades de una educación de calidad vinculada a la

curriculares donde se originan, se manifiestan y se intensifican las **nee** de los alumnos, es decir son de origen extrínseco y no derivadas del alumno.

equidad: una educación de calidad para todos, pero no igual para todos. Este concepto más amplio de las **nee** también es resultado de la visión menos homogénea de las aulas regulares, en donde el alumno es reconocido por sus intereses, competencias y necesidades.

Figura 2.5. Variedad de factores que pueden generar necesidades educativas especiales



Fuente: Elaboración propia

Es en 1994 que se consolida el concepto de necesidades educativas especiales (**nee**) que "...concibe que un niño con **nee** es aquel que a comparación de sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos" (PNFEEIE 2000:14).

El papel de la escuela regular se ve comprometido ante los postulados de la Declaración de Salamanca, en donde su función, dentro de las nuevas oportunidades educativas dirigidas a los alumnos con alguna necesidad educativa con o sin discapacidad, se hace fundamental. Es dentro del contexto de la comunidad educativa regular en donde se pretende desarrollar el proceso de integración de estos alumnos, considerando tanto la actitud de la comunidad escolar y la flexibilidad del currículo en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

"2. La escuela ordinaria con esta orientación integradora representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo" (Declaración de Salamanca, 1994).

"8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz...La escolarización de niños en escuelas especiales - o con clases especiales en la escuela con carácter permanente - debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no pueden satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños" (ídem).

"19. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias..." (Ídem: 61).

"28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes" (ídem: 67).

"31. Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumnado y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas" (ídem: 68).

El que exista esta declaración desde 1994, no implicó que se dieran cambios inmediatos en la forma en que se relacionaba la educación especial y la educación regular; los ajustes se han ido dando con fricciones y resistencias, que en ocasiones han llegado a frenar el logro de los objetivos o que se vayan generando experiencias para ser analizadas, ajustadas o replanteadas –ya que sabemos que no hay una sola solución para una situación de desventaja de un grupo de seres humanos- con base en los resultados de estas experiencias integradoras en el interior de las aulas.

Echeita (2006) considera que la *Declaración de Salamanca* permitió reflexionar y analizar el paradigma de la educación especial e ir

transitando a un concepto más incluyente, contextual y flexible. Para él es relevante replantearse el papel de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales:

- En lugar de preguntarnos qué problemas, dificultades o déficits tiene este alumno, nos preguntemos *cuáles son sus necesidades educativas*.
- En lugar de preguntarnos, cómo o cuándo organizar el diagnóstico de las deficiencias, nos preguntemos *cómo organizar una evaluación global psicopedagógica para determinar dónde se encuentran los alumnos respecto a los contenidos educativos y qué factores del contexto escolar facilitan o dificultan su aprendizaje y participación*.
- En lugar de preguntarnos y preocuparnos básicamente por las prácticas rehabilitatorias o por el "tratamiento" que requiere ese alumnado, nos preguntemos y preocupemos por la *determinación de las ayudas educativas o apoyos de distintos tipo, grado y duración que van a necesitar para satisfacer sus necesidades de aprendizaje*.
- En lugar de preguntarnos quién debe hacerse cargo de estos alumnos y alumnas, nos preguntemos por *las mejores estrategias de colaboración y ayuda que deban desplegarse entre todos los implicados en su educación*.
- En lugar de preguntarnos cómo deben ser las escuelas especiales para estos alumnos, nos preguntemos *cómo hacer*

para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones.

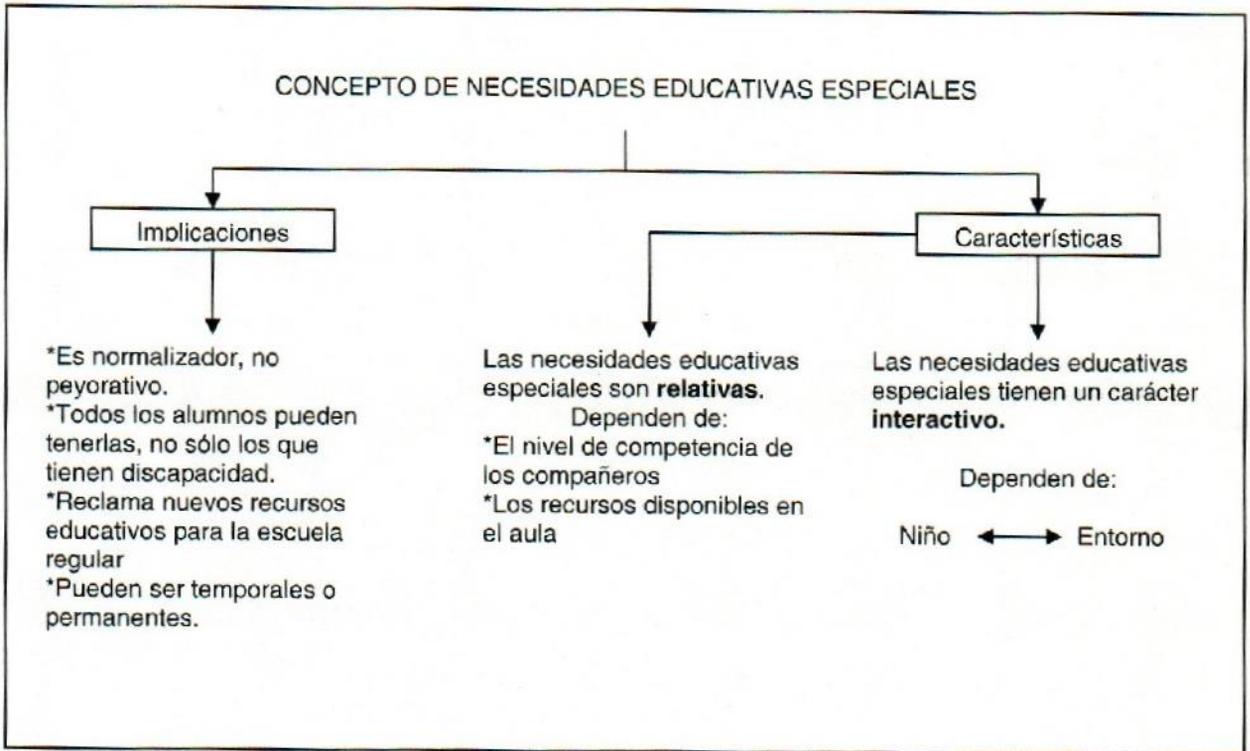
Tabla 2.1

¿Qué se espera de la educación...?	
...que rechaza la inclusión	...que favorece la inclusión
Preocuparse por diagnósticos, déficit, identificación de problemas	Identifica las necesidades educativas
Canalizar para diagnóstico de deficiencias	Promueve una evaluación psicopedagógica global para identificar fortalezas y debilidades para presentar una propuesta curricular
Establece prioridades en las técnicas de rehabilitación o tratamientos	Determina las ayudas educativas o apoyos de distintos tipo, grado y duración que va a necesitar el alumno para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.
Se pregunta quién es la persona que debe atender al alumno	Promueve la participación de los involucrados en la educación a través de distintas estrategias de colaboración
Considera que es más conveniente que haya escuelas especiales para estos alumnos	Investiga sobre cómo hacer para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones.

Fuente: elaboración propia

Bajo los postulados anteriores es donde se sustenta uno de los objetivos de la presente investigación, con énfasis en el cuarto enunciado, en donde ya no se trata de determinar quién atenderá o enseñará al alumno, sino la búsqueda de estrategias que permitan al docente del aula regular favorecer la apropiación de contenidos para aquellos alumnos con **nee**, derivadas de diversas etiologías, que conviven dentro de un aula integradora; pero el uso de éstas estará determinado por las creencias de los docentes respecto a los alumnos con **nee**, así como de nuevos saberes aplicables en su práctica.

Figura 2.6



Fuente: Echeita, 1989:17; en García, I. *et al* (2000).

A nivel internacional se empezaron a dar propuestas de atención a los alumnos con necesidades educativas con o sin discapacidad que favorecieron la transición de una educación segregacionista a una integradora. Derivado de diferentes posturas teóricas se dio

fundamento a enfoques de integración y organización educativa, pudiéndose clasificar en:

1. Enfoques que dan prioridad al contexto
2. Enfoques que dan prioridad a los programas paralelos
3. Enfoques que dan prioridad a los programas adaptados

Los enfoques **contextuales** proponen niveles de atención dependiendo de la condición de independencia y acceso al currículo, considerando que un alumno puede requerir en un momento determinado uno de estos niveles de atención, ya que la integración es un proceso y no un producto. El aula regular será el mejor contexto en donde un alumno con **nee** pueda vivir experiencias de aprendizaje significativas, al lado de niños de su edad que favorecerán su zona de desarrollo próximo y potencial. Además, las actividades cotidianas que se viven dentro y fuera del aula llegan a ser más funcionales en comparación a las que se viven dentro de los servicios de educación especial o en las aulas de apoyo dentro de las escuelas regulares.

Habrán momentos en la vida de algunos alumnos en donde otros contextos más artificiales les serán recomendados, derivados de sus deficiencias permanentes o transitorias, como son las escuelas de educación especial, la estimulación desde el hogar o dentro de hospitales, pero es importante considerar que la mediación es aplicable en cualquiera de estos modelos.

Monereo (1988, en Álvarez y Soler: 2000) presenta en manera gráfica estos niveles de integración en forma de pirámide invertida:

Figura 2.7 Niveles de integración dando prioridad al contexto



Fuente: Monereo (1988, en Álvarez y Soler: 2000)

Los enfoques que dan prioridad a los **programas paralelos** tienen como objetivo dinamizar el cambio educativo hacia modelos más integradores y orientan directa o indirectamente la utilización de programas concretos en los alumnos con **nee** a través de *Programas de Desarrollo Individual (PDI)*, elaborados o sugeridos por el equipo multidisciplinario que apoya el proceso de integración educativa de un alumno, ya sea en los servicios de educación especial o regular, un plan de acción para tratar alumnos con discapacidad con distintos

niveles de concreción y responsabilidad (Molina, 1994, en Álvarez y Soler 2000:37). Estos programas pueden ser de tres tipos:

1. Programas de educación especial, desarrollados en aulas regulares o específicas con la presencia de un docente especialista en la metodología que el o los alumnos necesitan. Estos alumnos se integran a algunas actividades con sus compañeros que no presentan **nee**.
2. Programas combinados: se realizan dentro del aula regular o en pequeños grupos fuera de ella, con la presencia de un docente especialista y con la colaboración del maestro frente a grupo.
3. Programas ordinarios con apoyos: se desarrollan dentro del aula por parte del maestro frente a grupo y con apoyo del maestro de educación especial, tratando de solucionar problemas específicos que interfieren en el proceso de aprendizaje de los alumnos con **nee**

El tercer enfoque, que da prioridad a los **programas adaptados**, surge de lo que se concibe como *escuela comprensiva*⁹ en donde se propone un sistema de educación de masas que atiende a todos los niños de una determinada edad; en donde lo comprensivo no es la enseñanza sino la organización de la escuela. En ella se entiende que

⁹ El concepto surge en España dentro del marco de la LOGSE y el documento "Proyecto para la reforma de la Enseñanza", en donde por *escuela comprensiva* se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes, dentro de una misma institución y una misma aula y que evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferente, que puedan ser irreversibles. El término "The Comprehensive School" se utilizó por primera vez en la Gran Bretaña dentro de la reforma educativa en ese país en el período que abarca de 1965 a 1979.

las personas son diferentes y que por lo tanto la escuela debe ayudar a cada uno a desarrollar sus aptitudes, eliminando la competitividad, ofreciendo a cada alumno la oportunidad de ser él mismo, sin la búsqueda de la homogenización.

En este enfoque se le da prioridad al currículo, reconociendo que hay uno sólo que es flexible y puede ser modificado y adaptado; se habla entonces de adaptaciones de acceso o curriculares.

Pero no solo se re-planteó el concepto de necesidades educativas especiales, también la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980 publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías; conceptos que se vinculan a la persona con discapacidad desde diferentes perspectivas.

Esta clasificación internacional de *deficiencias, discapacidades y minusvalías*, dentro de un enfoque más preciso y realista, ha sido utilizada en el ámbito de la rehabilitación, la educación, la estadística, la política, la antropología, la sociología, la economía, la legislación y la demografía. El concepto que aún no termina de comprenderse en su totalidad es el de minusvalía, ya que en muchas ocasiones se sigue considerando sólo desde el aspecto médico, y no se da importancia a la participación del entorno social en el que se desarrolla la persona con discapacidad. Estos términos no sólo hacen referencia a las necesidades individuales, sino que también involucran las deficiencias de la sociedad: las barreras y obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad para su participación, en equidad de oportunidades, dentro de la sociedad.

Verdugo y Miguel (1995), retomando la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías, publicado por la OMS, definen y describen las características de estos tres conceptos. Por **deficiencia** se entiende toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; estas deficiencias se caracterizan por pérdidas o anormalidades que pueden ser temporales o permanentes, entre las que se incluyen la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida en un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas propios de la función mental. La deficiencia representa la exteriorización de un estado patológico y, en principio, refleja perturbaciones a nivel del órgano.

Discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma del margen que se considera normal para un ser humano. Se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos. Las discapacidades pueden surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, o deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo. La discapacidad representa la observación de una deficiencia y, en cuanto tal, refleja alteraciones a nivel de la persona. La discapacidad concierne a aquellas habilidades, en forma de actividades y comportamientos compuestos, que son aceptados, por lo general, como elementos esenciales de la vida cotidiana. Son ejemplo de ello las alteraciones de las formas apropiadas del comportamiento personal (tales como el control de esfínteres y la destreza para lavarse y alimentarse con autonomía), del desempeño de otras

actividades de la vida cotidiana y de las actividades locomotrices (como la capacidad de caminar).

Figura 2.8 Señalizaciones de discapacidad



Fuente: www.revistaunika.com.mx

El concepto de **minusvalía** se refiere a una situación desventajosa para un individuo determinado, como consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales). Ésta está en relación con el valor atribuido a la situación o experiencia de un individuo cuando se aparta de la norma. Se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento o status del individuo y las expectativas del individuo mismo o del grupo en concreto al que pertenece. La minusvalía representa la socialización de una deficiencia o discapacidad, y en cuanto tal refleja las consecuencias -culturales, sociales, económicas y ambientales- que para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia y la discapacidad. La desventaja surge del fracaso o incapacidad para satisfacer las expectativas o normas del universo del individuo. Así pues, la minusvalía sobreviene cuando se produce un entorpecimiento en la capacidad de mantener la que podría designarse como roles de supervivencia.

Estos tres conceptos son muchas veces mal interpretados o aplicados como sinónimos dentro y fuera del contexto educativo, por eso se ha

considerado aclararlos. El esquema desarrollado por García et al (2000) permite clarificar de manera gráfica los niveles de implicación.

Tabla 2.2. Vinculación de conceptos

Trastorno	-----	Deficiencia	-----	Discapacidad	-----	Minusvalía
		(Situación intrínseca)		(Exteriorizada)		(Objetivizada) (Socializada)

Fuente: García et al (2000)

Las deficiencias que una persona pueda presentar y que llegan a derivarse en una discapacidad, se pueden clasificar de la siguiente forma:

Tabla 2.3 Discapacidad y deficiencias

Discapacidad	Descripción	Características	Posibles necesidades
Visual	Perdida total de la percepción visual (ceguera) o limitaciones significativas de ella (baja visión), que comprometen las tareas visuales y sus procesos	Algunas dificultades en la percepción y coordinación, la construcción espacial, la organización del esquema corporal, la coordinación dinámica general, los ajustes espaciotemporales, el desplazamiento y los movimientos, la comprensión, el establecimiento de vínculos sociales y la expresión oral.	Ayudas funcionales como lentes de gran aumento o lupas, bastones, y material didáctico específico como máquina Perkins, regleta, punzón y caja matemática. Aprendizaje del sistema Braille Estimulación temprana para desplazamiento y orientación
Auditiva	Disminución total o parcial de la audición (sordera o hipoacusia), que se manifiesta por la falta	Dificultades para el dominio del lenguaje y la apropiación de la lengua escrita. Vocabulario limitado	Adaptación de auxiliares auditivos o implante coclear. Métodos específicos para la comunicación

	de reacción a los estímulos orales y la no emisión de palabras	en referencia al grado de pérdida. Limitaciones en el intercambio social	como lectura labio facial, palabra complementada, estimulación auditivo-verbal y logogenia.
Motora	Alteraciones de la función motora que afecta el control y la coordinación de los movimientos, pudiéndose incluir malformaciones físicas o compromiso neurológico.	Dificultades para el desplazamiento independiente y la comunicación oral, para la prensión y la locomoción. En ocasiones vulnerabilidad biológica.	Ayudas funcionales como prótesis, cuñas, sillas de ruedas, andaderas, estabilizadores. Comunicación alternativa cuando el compromiso motor es severo a través de tableros de comunicación o señalizadores
Intelectual	Limitaciones en el funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, junto con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, participación en la comunidad, autonomía para tomar decisiones, salud y seguridad, estudios, ocio y trabajo.	Dificultad para discernir, establecer relaciones y generalizar. Modo de pensar concreto, ligado a lo perceptual. Rigidez para resolver problemas. Absorción de todos los datos sin discriminar. Estereotipos desde el punto de vista cognoscitivo. Lenguaje poco fluido y vocabulario escaso; la comprensión de los conceptos debe ser apoyada con objetos. Bajo nivel de tolerancia a la frustración. Dependencia emocional.	Recursos materiales diversos que estimulen todas las percepciones. Alternativas de comunicación que amplíen sus mensajes. Programas de regulación y control emocional. Ayudas para actividades de la vida diaria de forma independiente y para el autocuidado. Material gráfico con temporales de situaciones diversas.

Fuente: Elaboración propia

Esta condición discapacitante que puede llegar a vivir una persona es resultado de la relación entre el significado que se atribuye a la situación o a la persona y a la manera en que se actúa ante ellas; es decir, el significado social que se le da a esta condición –ya sea rígido o flexible- conlleva que los miembros de una sociedad asuman una actitud diferente. Esta actitud se ha abordado desde los tres componentes que conforman el concepto cognitivo, afectivo y conductual (SEP 2000:9):

1. El componente **cognitivo** de la actitud. Es lo que se piensa que es la discapacidad, son creencias o conceptos que, a su vez, pueden caracterizarse en un sentido negativo o en un sentido positivo:
 - a. Negativo. Existe una representación negativa acerca de la discapacidad cuando se caracteriza de manera rígida a las personas que la padecen. Se categoriza a partir de focalizar una sola característica de la persona, regularmente los aspectos que significan alguna desventaja, convirtiéndose en una etiqueta o estereotipo, bases del prejuicio.
 - b. Positivos. En la medida en que se toma en cuenta a la persona en su totalidad, sus características, sus posibilidades y sus limitaciones, se tiene un conocimiento más real de la misma, relacionando el concepto de discapacidad con el respeto hacia la persona y con la tolerancia. Esta percepción positiva no significa negar que existen dificultades.

2. El componente **afectivo** de la actitud, que tiene que ver con la valoración que se hace de la discapacidad y con los sentimientos y afectos que se ligan a esa valoración.
- a. Negativo. Lleva consigo cierta tendencia afectiva al describir a la persona por sus rasgos negativos, asumiendo una actitud hostil, de rechazo, de evaluación parcial, etc.
 - b. Positivo. Se relaciona con la aceptación y la flexibilidad, tomando en cuenta tanto las dificultades como las posibilidades.
3. El componente **conductual** de la actitud, que tiene que ver con la manera en que se dan las interacciones en las situaciones de intercambios específicos.
- a. Negativo. Existe una conducta negativa hacia la discapacidad cuando existen actitudes de rechazo y discriminación hacia las personas que la presentan
 - b. Positivo. Se reconocen las propias posibilidades y limitaciones y las de los otros, lo cual favorece las interacciones en condiciones de igualdad. Por otra parte, estimular la interacción entre personas con y sin discapacidad, posibilita otra manera de entender y evaluar la discapacidad.

Las diversas representaciones en que se puede concebir la discapacidad van a determinar las interacciones cotidianas dentro de una sociedad o cultura. La forma en que nos percibimos mutuamente –que nos etiquetamos– enfatiza o diluye las diferencias y se vuelve un factor de gran impacto en nuestra conducta. Se puede ejemplificar de la siguiente forma (SEP 2000:10):

- Los familiares, los maestros o compañeros de clase, y las personas en general tenemos una idea de cada uno de los sujetos con los que nos relacionamos (el travieso, el simpático, el estudioso, el reprobador, la matadita, la fresa, el sordo, el ciego, el paciente, la histérica, etc.)
- A partir de la concepción que tenemos de las personas, nos comportamos de manera diferente frente a ellas
- Por medio de este trato diferenciado comunicamos lo que esperamos de cada uno (al travieso se le regaña, al sordo no se le habla, al paciente se le receta, a la matadita se le exige, etc.)

Dentro del marco del proceso de integración educativa se hace fundamental el trabajar para evitar en lo posible las etiquetas y los prejuicios, favoreciendo la tolerancia y el respeto a las diferencias, considerando a todos los actores que participan en el proceso: maestros, alumnos, padres de familia, personal administrativo. Esto se puede lograr a través de:

- promover la autoestima y sensibilización evitando las incertidumbres,
- reflexionar sobre las representaciones sociales de la discapacidad, y
- entender que una condición biológica en una persona no determina la discapacidad sino factores psicológicos y sociales

En el proceso de integración se pueden tener dos objetivos primordialmente, en base a la condición discapacitante o a lo significativo de sus **nee**, el apoyo familiar con el que se cuenta, la posibilidad de tener apoyos externos específicos, el contexto socio-económico y las condiciones de salud:

- la **integración académica e intelectual**, para aquellos alumnos con compromisos pocos significativos a nivel intelectual y con condiciones básicas de independencia, que requieren adecuaciones de acceso o curriculares poco significativas, esperando que se apropien de los contenidos básicos.
- La **integración social**, para aquellos alumnos con discapacidad permanente que compromete sus competencias intelectuales y de vida independiente, en donde se busca el desarrollo de habilidades socioadaptativas y pertenecer a un grupo acorde a su edad o características.

Soder (1980) distingue cuatro formas de integración:

- Física: construcciones conjuntas (especial-regular) pero organización independiente, compartiendo quizás comedor y patio
- Social: unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos algunas actividades comunes con el resto de compañeros, como el juego y actividades extra-escolares
- Funcional: progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización conjunta de los recursos educativos en tres niveles: 1) compartida, 2) simultánea y 3) cooperación, en donde los

recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes

- Comunitaria: se produce en la sociedad una vez que el alumno deja la escuela...oportunidades laborales

La integración educativa no es una decisión de todo o nada, es un proceso de varios niveles, a través de los cuales se pretende que el sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos. El nivel de integración más adecuado será aquel que mejor favorezca en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno. Teniéndose que considerar el proyecto educativo del centro, las actitudes de los profesores, el trabajo dentro del aula, la participación de los padres de familia, del personal administrativo del centro y la comunidad escolar y social.

De manera amplia se han revisado los cambios a nivel mundial sobre la concepción de las alternativas de educación de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad; cambios que han impactado en las políticas educativas de muchos países. México no ha sido la excepción, es más, ha sido de los primeros en asumir nuevos retos a favor de estos alumnos. A continuación se aborda el desarrollo de la educación especial en México.

2.1.2 La educación especial en México

De manera informal, desde hace más de un siglo la asistencia de alumnos con discapacidad a la educación formal se ha dado en algunos contextos –poblados pequeños o apartados, escuelas privadas en donde el hermano de algún alumno es incorporado, o

porque las desventajas del alumno con discapacidad frente al grupo no son muy significativas o evidentes-, la diferencia se centra en la forma en que se ha orientado esta experiencia educativa, el marco teórico que ha permitido la profesionalización de los involucrados, y en el papel que ha asumido la comunidad escolar en el proceso de integración educativa. La educación especial en México ha pasado por transformaciones que la han llevado desde un modelo asistencialista, pasando por uno médico (terapéutico), hasta el asumido actualmente, que es pedagógico intentando dar respuestas a las demandas por las que fue creada, favoreciendo la integración de alumnos con **nee** dentro de las escuelas regulares para que participen de experiencias educativas que les son benéficas; así como fortalecer los servicios escolarizados de educación especial que promueven alternativas educativas para aquellos alumnos que no pueden acceder a la educación regular por su condición.

La educación especial en México se oficializa en 1970 cuando se crea la Dirección General de Educación Especial "...con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas" (PNFFEIE, p. 13). La modalidad de educación especial atiende a una población que oscila entre el déficit y la excepcionalidad o aptitud sobresaliente en el desarrollo, haciendo necesarios ajustes estratégicos y metodológicos para su educación.

En los años 80's, en nuestro país, se contaba con dos modalidades de educación especial: los *servicios de carácter indispensable* que iban dirigidos a los alumnos con discapacidad múltiple o severa que no podían acudir a servicios escolarizados de educación regular (centros de intervención temprana, escuelas de educación especial y los centros de capacitación de educación especial) y los *complementarios*

que iban dirigidos a los alumnos con discapacidad que podían acudir e incorporarse a la escuela regular (centros psicopedagógicos, grupos integrados, unidades de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes y centros de orientación, evaluación y canalización).

Para 1993, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3º Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación en su artículo 41 (junio de 1993), cambia sustancialmente la concepción de los servicios de educación especial y con ello se promueve la **reorientación de los servicios** existentes con el *objetivo de disminuir la discriminación, la segregación, y el señalamiento de los alumnos con discapacidad*. Durante este período los servicios de educación tenían un enfoque clínico-terapéutico dejando de lado la formación integral de los alumnos que atendía y sus necesidades específicas.

La reorientación de los servicios generó un cambio de paradigma, los alumnos tienen el derecho y las escuelas la obligación de atender a todos los alumnos, siendo los **servicios de educación especial** quienes deben facilitar y apoyar este proceso, ofreciendo de manera primordial al docente del grupo, y de manera integral a toda la comunidad educativa: orientación, sugerencias de intervención, ayuda en la **evaluación psicopedagógica y en las adecuaciones curriculares** que surgen ante la nueva oportunidad que se le brinda a los alumnos y alumnas con **nee** asociadas o no a la discapacidad, de ser integrados a la educación regular, de llegar a formar parte de un aula que con su presencia y con los cambios que se generan en ella la transforman en un **aula integradora**.

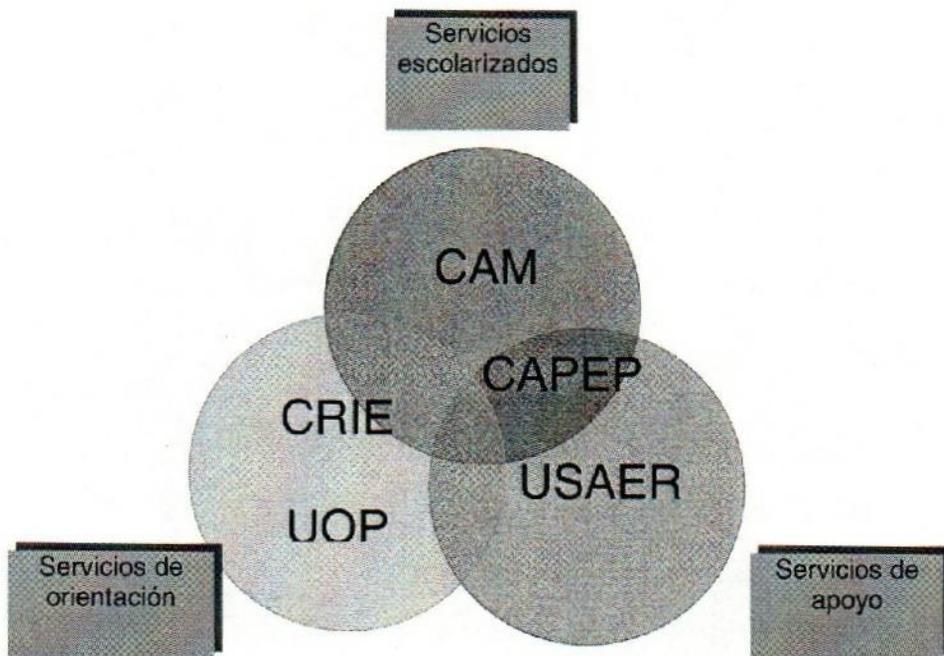
Los servicios de educación especial en nuestro país, se pueden integrar bajo tres modalidades: los servicios de apoyo, los servicios escolarizados y los servicios de orientación.

Los **servicios de apoyo** son los encargados de apoyar la integración de los alumnos con **nee**, teniendo como prioridad a los alumnos con discapacidad, en las escuelas de educación inicial y básica de las distintas modalidades (incluidos los servicios de CONAFE). Estos servicios deben de ser flexibles y adaptarse a las demandas del contexto, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de estos alumnos, sin dar importancia a la cantidad de alumnos atendidos. El personal que los conforma debe de ser multidisciplinar, contando con maestros que apoyen el aprendizaje y algunos especialistas en las discapacidades. Actualmente estos servicios son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (**USAER**), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (**CAPEP**) y algunos Centros de Atención Múltiple (**CAM**) que cumplen con esta función a través de servicios de extensión o en turno alterno.

Los **servicios escolarizados** tiene la responsabilidad de cubrir la demanda educativa de aquellos alumnos con discapacidad o con multidiscapacidad que por su condición u otros factores, no pueden acudir a las escuelas regulares. Es estos servicios se deberán priorizar las necesidades de los alumnos con base en una evaluación psicopedagógica, además de favorecer que se apropien de los propósitos generales de la educación a través de programas y metodologías específicas, material didáctico específico y estrategias que correspondan a los intereses de los alumnos. Estos servicios escolarizados son conocidos como centros de atención múltiple (**CAM**).

Corresponde a **los servicios de orientación** brindar información y asesoría a los padres de familia, docentes (de la escuela regular y especial), alumnos; y otros profesionales interesados sobre la atención de las **nee** de alumnos con o sin discapacidad. Actualmente se cuenta con dos tipos de servicios, las Unidades de Orientación al Público (**UOP**) y los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (**CRIE**).

Figura 2.9 Modalidades de los servicios de educación especial en México



Fuente: elaboración propia en base a información del autor

En México no se cuenta con una estadística confiable respecto a la población con discapacidad¹⁰ (INEGI y anexo 911 en educación), pero

¹⁰ Dentro de la población en general no se tiene una concepción clara de las condiciones que puede generar una discapacidad, y en ocasiones se reportan

según datos estadísticos a nivel mundial, del 10% al 15% de la población total presenta algún tipo de discapacidad (PNFEEyIE, 2000). Según el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 existen 1'795,300 de mexicanos con algún signo de discapacidad. En Chiapas este mismo censo reporta 49,823 personas con discapacidad, dentro de esta población hay 8,412 niños entre los 0 y los 14 años.

El PNFEEyIE en 2006 informó, con base en una encuesta realizada que en las 328 escuelas integradoras a nivel de la educación básica que participan en Chiapas, existen 1,267 alumnos y alumnas reportadas con **nee** asociadas o no a alguna discapacidad. El número de alumnos es de 749 y de alumnas de 518, siendo la presencia más significativa en los primeros grados de educación primaria, al pasar a quinto y sexto existe un deserción escolar más significativa en las niñas que en los niños (56.8%). Para el ingreso a la secundaria el número de alumnos y alumnas desciende drásticamente a menos de 300 alumnos, en el bachillerato es menos significativa la presencia reduciéndose a la mitad y a nivel superior la presencia de alumnos/as con discapacidad es casi nula.

Las maestras son más flexibles para integrar a sus alumnos/as pero sus sentimientos son más de lástima que de verdadero compromiso ante el reto de superar las barreras a la educación de sus alumnos y alumnas, en cambio los maestros participan menos en la integración, se muestran más escépticos sobre los avances de los alumnos/as, en cambio.

algunos casos como tales cuando realmente tienen tan solo alguna deficiencia transitoria o que se corrige con el uso de prótesis o ayudas funcionales, permitiendo a la persona ser independiente dentro de su contexto.

Las madres de familia son quienes más frecuentemente están al tanto de las tareas escolares y asumen el compromiso de dar seguimiento a las actividades anticipadas de reforzamiento, los padres de familia, en su mayoría se limitan a cubrir los gastos que se ocasionan o acompañar a sus hijos cuando requieren de intervención por otros profesionales.

Dentro de la comunidad escolar se puede vivir un rechazo en silencio ante la presencia de alumnos y alumnas con discapacidad en las aulas regulares, siendo la discapacidad intelectual la menos aceptada y comprendida, y los niños que están en esta condición discapacitante se ven afectados ya que el estereotipo masculino implica que los niños han de ser listos e inteligentes.

Tabla 2.4 Población con discapacidad en México y Chiapas

Fuente: INEGI 2000

	México	Chiapas	Chiapas Menores de 0 a 14 años
Personas con discapacidad	1'795,300	49,823	8,412

El anexo 911 de la estadística oficial de los servicios educativos en Chiapas correspondiente al ciclo escolar 2006-2007 reporta una población total de 27,319¹¹ alumnos con **nee** asociadas o no a la

¹¹ Estos datos tampoco son confiables, ya que en algunos casos se reportan alumnos con discapacidad cuando sólo presentan algunas deficiencias visuales, auditivas o motoras, como el uso de lentes, zapatos ortopédicos, malformaciones congénitas.

discapacidad de un universo de 1'293,000 alumnos de educación básica, que son atendidos en 3,523 escuelas de un total de 17,318 en el nivel básico, con la participación de 9,724 docentes de un universo de 54,569. En lo referente a la modalidad de Educación Especial se reportan 38 Centros de Atención Múltiple (CAM), 57 Unidades de Apoyo a la Educación Regular, 5 Centros de Apoyo Psicopedagógico para la Educación Preescolar (CAPEP), 6 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa y 2 Unidades de Orientación al Público (UOP), en los cuales son atendidos 5,901 alumnos (escolarizados, con apoyo o en orientación) con la participación de 752 docentes tanto del subsistema estatal como el federalizado.

Tabla 2.5 Escuelas con apoyo de educación especial que reportan alumnos con *nee* con o sin discapacidad en el Anexo 911 de Estadística Oficial 2006-2007 de Secretaría de Educación del Estado de Chiapas

Escuelas del nivel básico	Escuelas que reportan alumnos con <i>nee</i> en el anexo 911	Escuelas con alumnos con <i>nee</i> con apoyo de USAER
17,318	3,523	328

Fuente: elaboración propia

Estadísticamente, los servicios de educación especial -corresponsables de favorecer el proceso de integración- tienen una cobertura menor al

Se puede observar una discrepancia entre los datos reportados por el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa y los del Anexo 911 en cuanto a cobertura.

10% de las escuelas en el país, por lo tanto, es comprensible entender que la mayoría de los docentes que integran en sus aulas a alumnos con **nee** no cuentan con el acompañamiento necesario. Colaborar en el proceso de aprendizaje de los niños es un reto, y aún más, es tener el compromiso de desarrollar con cada uno de los alumnos en las aulas experiencias de aprendizaje significativo que requieren para apropiarse de los contenidos básicos del curso, considerando aquellas que se deben dar en el plano social y en experiencias compartidas de aprendizaje a través de *agentes mediadores*.

Gráfica 2.1 Servicios de educación especial en Chiapas



Fuente: Elaboración propia con datos de Estadística Oficial 2006-2007 de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas

En México, el proceso de integración se enmarca jurídicamente con el Artículo 3º Constitucional, el Artículo 41 de la Ley General de

Educación (reforma 2000), la Declaración de Salamanca de 1994, y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEyIE, 2002).¹²

Art. 3º Constitucional

"Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia..."

Art. 41 de la Ley General de Educación (junio 2000):

"La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación."

Se hace necesario no perder de vista el impacto que la **integración** de los alumnos con discapacidad y con necesidades educativas genera en el mismo sistema educativo, así como en otros contextos a los

¹² Este Programa opera a nivel nacional a partir del año 2002, iniciando como proyecto piloto en 2001, como respuesta a las demandas de la sociedad por mejorar la calidad educativa de los alumnos con nee con o sin discapacidad.

cuales trasciende. Es un derecho de todos el tener acceso al aprendizaje, considerando las necesidades, características, intereses y potencialidades de cada uno. Sin perder de vista que lo aprendido en la escuela debe (Soto, 2003):

1. Ser funcional para ellos en el entorno de una comunidad inclusiva, mediante la enseñanza de destrezas utilizadas en la vida diaria, que le permitan a la persona salir adelante en el mundo en que interactúa (currículum funcional), de la forma más independiente que le sea posible.
2. Asegurarse de que el estudiante socialice o forme parte de una comunidad natural.

Como lo enuncia el Art. 3º Constitucional, la Educación Básica obligatoria en México cubre desde el preescolar hasta el nivel secundaria a partir de noviembre del 2002, ya que anteriormente sólo se consideraba la educación primaria y secundaria. Esta determinación hace necesaria la preparación de más espacios educativos, contar con más recursos económicos y humanos para garantizar que los niños, niñas y jóvenes del país asistan a los centros educativos en los que serán atendidos con calidad, con los recursos necesarios y con la disposición de materiales educativos apropiados para cada nivel. El sistema educativo mexicano se enfrenta a grandes desafíos, ya que no sólo se incrementa la estancia de los alumnos en el sistema, sino que más niños y niñas mexicanos con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad tienen el derecho de integrarse a las aulas regulares, dejando sólo para aquéllos que no tienen las condiciones necesarias de independencia los servicios escolarizados de educación especial. Este grupo de

alumnos, así como otros en condiciones vulnerables, propician un proceso de transformación interna en las escuelas, impactando en las prácticas del docente frente a grupo.

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, se han ido contemplando cambios sustanciales en las experiencias de aprendizaje, cambios que han favorecido el proceso de integración, como son los Planes y Programas de Estudios, las estrategias docentes, la diversificación en el aula y la participación activa de la comunidad escolar, incluyendo a los padres y madres de familia. Pero es precisamente al interior de las escuelas, en las aulas, en donde el docente mediador entra en acción.

Las Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Regularización y Certificación para Escuelas de Educación Básica Oficiales y Particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional señalan desde el 2004 parte de las acciones que deben llevar a cabo las escuelas para asegurar una atención de calidad a los alumnos con **nee** asociadas o no a la discapacidad, planteando en cada una de las etapas de este proceso los documentos y acciones a seguir. El docente mediador puede tener con estas herramientas un buen comienzo para conocer a sus alumnos y planear su intervención dentro y fuera del aula.

2.1.3 El proceso de integración al interior del aula

Desde el año 2001 en nuestro país viene operando el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, siendo su propósito básico el de:

"Promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a los que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, mediante el fortalecimiento del proceso de atención educativa de estos alumnos y alumnas en el Sistema Educativo Nacional" PNFEyIE. SEP, 2007.

Este documento fue elaborado con la participación de diferentes instituciones en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, siendo las más destacadas:

- Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad.
- Secretaría de Educación Pública.
- Instancias Educativas Estatales.
- Organizaciones de la Sociedad Civil.

Dentro del contexto escolar, y con la participación de los servicios de apoyo de educación especial se deben considerar las siguientes acciones para lograr poco a poco que una escuela tenga las condiciones básicas para asegurar este proceso, y ser reconocida como una escuela integradora:

- 1) la sensibilización e información permanente de la comunidad educativa,

2) la actualización permanente del personal directivo y docente, y

3) la respuesta educativa específica para los alumnos con necesidades educativas especiales (implica la realización de la evaluación psicopedagógica, su informe, la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada, considerando los apoyos técnicos y/o personales que requiere).

117

El proceso de integración educativa no sólo favorece a los alumnos con **nee**, sino que a través de esta experiencia también impacta en toda la comunidad escolar, tal como lo señala el PFEEIE (RO 2008): *“Lo que se busca es conformar comunidades educativas comprometidas en el mejoramiento continuo de la calidad y equidad educativas, reflejado en el aprendizaje de los alumnos, las alumnas y el desempeño de sus diferentes actores”*.

Como se ha venido mencionando las tres herramientas indispensables para identificar las necesidades de los alumnos y plantear las estrategias de atención son la Evaluación Psicopedagógica, el Informe de la Evaluación Psicopedagógica y la Propuesta Curricular Adaptada, que son definidas por el *Programa* (Reglas de Operación del PFEEIE 2008) como:

- **Evaluación psicopedagógica.** *Es el proceso que implica conocer las características del alumno y alumna en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la evaluación psicopedagógica son el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno y alumna, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia*

curricular. Al concluir el proceso es indispensable elaborar el Informe de Evaluación Psicopedagógica, documento que recupera la información obtenida. La evaluación psicopedagógica se puede llevar a cabo mediante observaciones, entrevistas y aplicación de pruebas informales y/o formales (éstas sólo pueden ser utilizadas y aplicadas por personal especializado, no compete al docente).

- **Informe de Evaluación Psicopedagógica.** Documento que recupera la información obtenida en la Evaluación Psicopedagógica, en él se precisan los recursos profesionales (equipo de educación especial, etcétera), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico, etcétera), arquitectónicos (rampas, aumento de dimensión de puertas, etcétera) y curriculares (adecuaciones en la metodología, evaluación, contenidos y propósitos) que se necesitan para que el alumno y alumna con necesidades educativas especiales logre los propósitos educativos.
- **Propuesta Curricular Adaptada.** Es la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno y alumna que presenta necesidades educativas especiales para lograr su participación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable. Incluye la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se ofrecen para que el alumno y alumna logre los propósitos educativos. En el caso de los recursos curriculares la propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigentes para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, según sea el caso. La Propuesta Curricular Adaptada es un instrumento necesario para organizar y dar seguimiento al trabajo que la escuela y los maestros de grupo, con apoyo del servicio de educación especial, realizan con los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales. En el caso de los alumnos o alumnas que requieren de adecuaciones curriculares significativas, es decir, en los contenidos y/o propósitos educativos, es un instrumento indispensable para tomar decisiones respecto a su promoción.

Cuando el centro educativo cuenta con el apoyo de una USAER, ésta se centra en las siguientes fases, orientando la colaboración entre toda la comunidad escolar para atender las **nee**:¹³

1. Detección inicial o exploratoria.
 - Análisis, con el maestro de grupo, de la evaluación inicial o diagnóstica del grupo.
 - Evaluación más profunda de algunos niños y niñas.
2. Proceso de evaluación psicopedagógica e informe psicopedagógico.
3. Propuesta curricular adaptada.
 - Elaboración.
 - Puesta en marcha.
 - Seguimiento y evaluación.
4. Detección permanente.

Las adaptaciones curriculares se pueden dar a diferentes niveles, involucrando a todo el sistema educativo. Estas modalidades de adaptación pueden ser en base a su nivel (Molina, 2003):

1. Currículo ordinario. Los diferentes recursos escolares están disponibles para todos los alumnos y resuelven las necesidades, incluso las de los alumnos con **nee**.
2. Currículo ordinario con algunas modificaciones. Esto significa que se revisan, adaptan, adicionan o eliminan objetivos y actividades del currículo regular, de acuerdo con las necesidades y características de algunos alumnos del grupo.

¹³ Para mayor información sobre el tema consultar el Manual de *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP:2006), o en medio electrónico en:
<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

3. Currículo ordinario con modificaciones significativas. En este currículo las modificaciones que se realizan para adaptarlo a los alumnos con **nee** varían en cantidad y calidad. Si se consideran aspectos organizativos, pueden clasificarse en los siguientes niveles:

- a. Adaptaciones curriculares generales: se refieren y van dirigidas a todos los alumnos de la escuela porque se considera que atienden aspectos del entorno particular de una escuela.
- b. Adaptaciones curriculares específicas: son las que se realizan para atender a los alumnos con **nee**.
- c. Adaptaciones curriculares individuales: van dirigidas a un alumno determinado, y se apoyan en el conocimiento integral de dicho alumno, para satisfacer sus necesidades particulares.

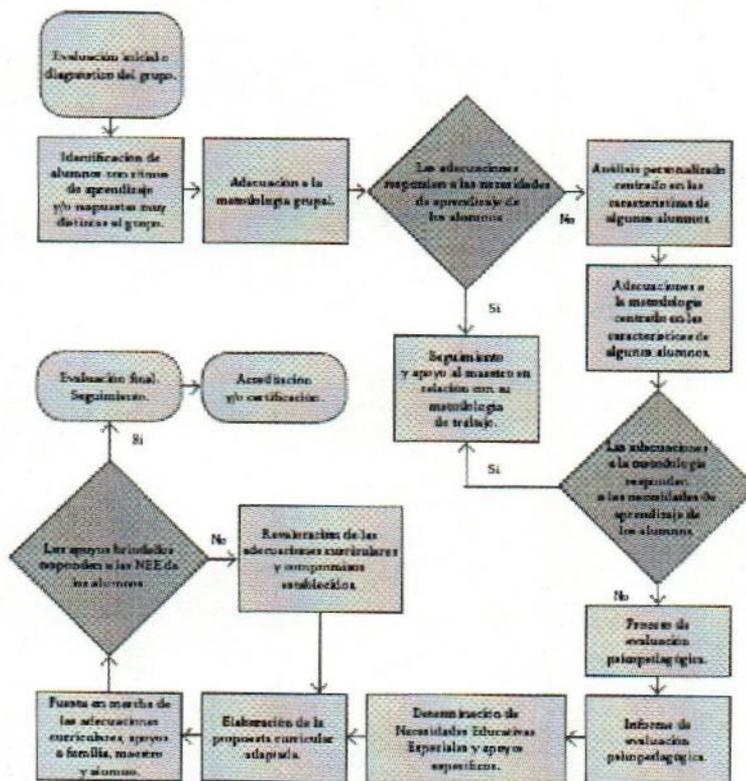
La SEP a través del documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (2006) considera que la propuesta curricular adaptada debe ser elaborada por el maestro de grupo y el maestro de apoyo; participando la familia del alumno y el personal del equipo de apoyo si es que existe en la escuela. Es necesario especificar en la elaboración de la propuesta curricular adaptada lo siguiente:

- Partir del informe de la evaluación psicopedagógica y de la planeación del maestro de grupo.
- Definir los ajustes que requiere hacer la escuela en su organización, para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos y brindar los apoyos específicos que requieren:

- Definir las adecuaciones de acceso y los responsables para darle seguimiento, en caso de ser necesarias: en las instalaciones de la escuela y el aula y, si se requiere, especificar el tipo de ayudas personales o técnicas que necesita el alumno en su proceso educativo, estableciendo las acciones necesarias para obtenerlas (dentro de la escuela y en el contexto socio-familiar).
- Definir las adecuaciones curriculares que es necesario realizar en la metodología y en la evaluación, así como en los contenidos y en los propósitos en el caso de los alumnos que requieren adecuaciones curriculares significativas.
- Determinar la participación de la familia o tutor del alumno:
 - Especificar los apoyos que la familia o tutor ofrecerá al alumno, estableciendo compromisos.
 - En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y de la escuela.
- En caso de ser necesario, determinar las ayudas específicas que se le brindarán al alumno por parte del personal del servicio de apoyo:
 - En las actividades académicas.
 - En el aula de recursos.
 - Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares).
- Acordar los compromisos que asumen los involucrados.
- Establecer las fechas en las que se revisarán los avances del alumno y se realizarán los ajustes necesarios.

El informe de la evaluación psicopedagógica como la propuesta curricular adaptada **deben permanecer en manos del docente frente a grupo**, ya que son una herramienta que le servirá a él de manera constante, orientando sus acciones, y con mayor razón cuando su alumno presente **nee** significativas que demanden adecuaciones a los contenidos y propósitos educativos, así como a la evaluación. El personal de la USAER deberá de quedarse con una copia. Este documento, así como el informe de la evaluación psicopedagógica son sustento para la acreditación y traslado de los alumnos con **nee**, según lo determinan las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación básica.

Figura 2.10 Diagrama de flujo del proceso de integración



Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. SEP: 62, 2006.

Es el docente del grupo quien puede marcar diferencias significativas en las experiencias de aprendizaje de sus alumnos con **nee** integrados en su aula a partir del informe de la evaluación psicopedagógica y la elaboración de la propuesta curricular adaptada: ¿Qué podemos esperar de él o de ella? ¿Qué podría obstaculizar el que sea realmente un docente mediador que favorezca la integración? ¿Hay alguna herramienta que le permita comprender y controlar su mediación para favorecer su práctica? ¿Quiénes colaboran con él en este proceso?

2.2. El docente integrador

Las experiencias de aprendizaje que se viven en las aulas están impregnadas por la actitud de los docentes. Ante cada cambio en el sistema educativo, los docentes muestran cierta resistencia - tal como se mencionó en el tema inicial del presente capítulo-, ya que temen que se incremente su trabajo, y en ocasiones no les son claros los beneficios que obtendrán los alumnos y ellos mismos con las nuevas propuestas; además consideran que con esta transformación se deberían de otorgar más recursos, ya sea humanos o materiales.

El proceso de integración educativa es una propuesta de cambio en el sistema educativo, la actitud que asuman los docentes frente a sus alumnos con **nee** dependerá, entre otros factores, de quién haya tomado la decisión de aceptarlo. Si los maestros son informados, orientados y capacitados para enfrentar este reto, su actitud y

compromiso se ven más favorecidos y tratan de incrementar sus destrezas para sumir el cambio.

Jones (1984, en Kingler y Vadillo 2000:163) comenta sobre la actitud de los docentes, en el sentido de que:

...podemos legislar el acceso físico y la provisión de la oportunidad educativa, como hemos hecho, pero no podemos legislar la aceptación, no debe ser sorprendente...que para dar significado a cualquier legislación tenemos que poner tanta atención a las barreras actitudinales como a la eliminación de las barreras de acceso físicas, barreras de acceso al empleo y barreras de acceso a la Educación (p.1).

La actitud de los docentes es muy importante para lograr la integración real de los alumnos, dentro de las experiencias de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con **nee** en las aulas regulares; podremos encontrar algunos docentes que aunque su actitud ante la integración no es favorable, si consideran que una actitud positiva, de aceptación, favorecerá una integración exitosa, ya que una actitud negativa generará bajas expectativas sobre el desempeño de los alumnos. La actitud asumida por el docente, ya sea negativa o positiva, impacta en las actitudes de todos los miembros del grupo.

Se han realizado algunas investigaciones sobre las actitudes de los docentes frente a la integración educativa, según Skirtic y Clementon (1991 y 1993, en Janney et al., 1995, en Kingler y Vadillo 2000:164) la integración de estudiantes con **nee** a clases regulares, aunque se les provea con apoyos individuales, genera una relación diferente

entre la educación especial y la educación regular. La que fue una relación tangencial, es decir, sin interacción ni colaboración, se transforma en una relación que, por fuerza, es de cooperación. Giangreco y colaboradores (1993 en Janney et al., 1995 en Kingler y Vadillo 2000), después de algunas dudas al inicio, informaron sobre experiencias positivas en 19 maestros de grados de preescolar a noveno (sexto de primaria), con estudiantes que se integraron a sus clases. Informaron de actitudes inicialmente negativas que, después, se transformaron en positivas; señalan que el cambio tenía que ver con su disposición de involucrarse con los estudiantes. Recibieron apoyo de los maestros de educación especial y empezaron a tener contacto físico y social con sus alumnos, a incluir al estudiante en las actividades de la clase, y a sentir que el escolar verdaderamente era miembro de su grupo. Los educadores dijeron que la variable más importante fue el **contacto directo con el alumno**.

La participación del docente integrador es relevante a nivel de intervención directa en la escuela, acompañado de la comunidad educativa a la que pertenece, y en su caso, también con el apoyo de un maestro de apoyo de los servicios de educación especial. De forma objetiva las **nee** son observadas e identificadas por el docente, y en pocas ocasiones son "descubiertas" por los padres de familia, ya que las **nee** son inherentes al ámbito escolar y a los procesos de aprendizaje y de forma natural hay cierto rechazo de los padres a declarar puntos débiles en el desarrollo de sus hijos.

El docente que acepta este reto busca ayuda de su colegiado o de profesionales externos al centro para encontrar una estrategia que permita a su alumno o alumna superar las **nee**, y al ir obteniendo resultados, basados en sus propias experiencias, su actitud y

creencias se van transformando para aprender y reaprender el docente integrador al igual que sus alumnos tiene que participar en el proceso para que se enriquezca de él.

Al colaborar en el proceso de integración el docente debe conocer que existen tres tipos de estrategias que pueden de serle de utilidad, éstas son:

1. Estrategias derivadas del conocimiento de los procesos cognitivos mediante los cuales aprenden los alumnos.
2. Observar finalmente los procesos cognitivos del alumno para enseñarle mejores procesos cuando sea necesario con una participación planeada y mediadora por parte del docente.
3. Enseñar procedimientos, los cuales pueden ser graduados a nivel de mediaciones genéricas, específicas y materiales según sean las competencias de sus alumnos.

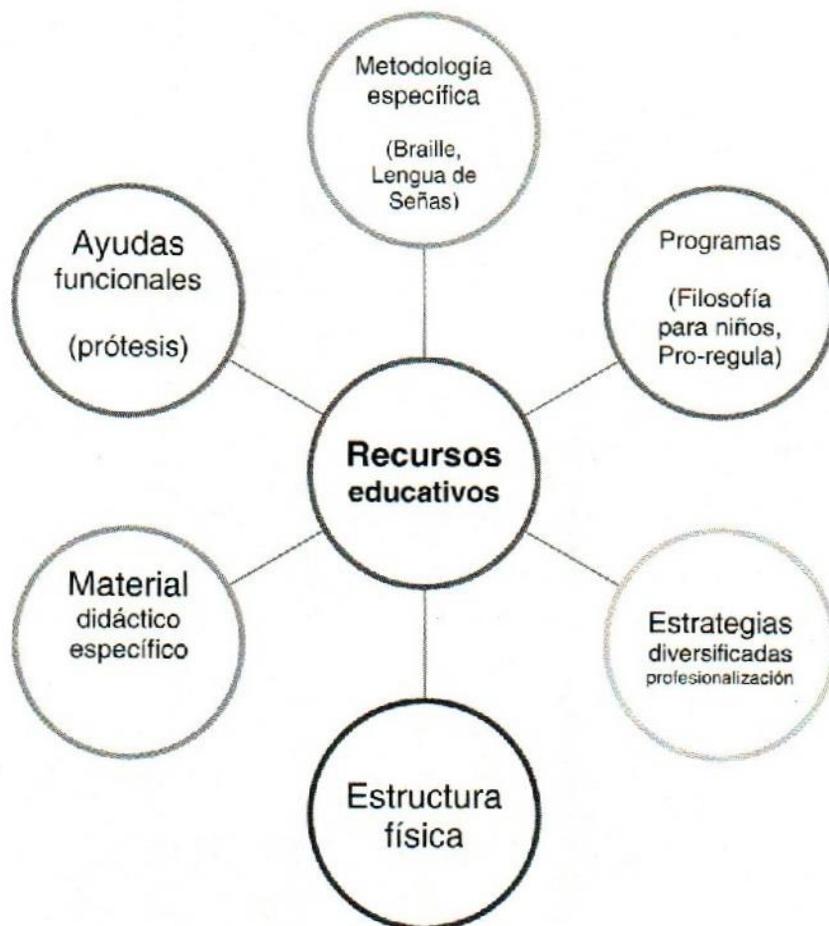
Algunas de las funciones del docente integrador son:

- Orientar y guiar actividades motivantes y diversificadas para que todos sus alumnos generen experiencias de aprendizaje significativo, actividades que puedan ser abordadas desde diferentes niveles de competencias.
- Utilizar, crear y modificar el ambiente del aula para estimular a sus alumnos, partiendo de los ritmos, intereses individuales y estilos de aprendizaje de todo el grupo.
- Ser un mediador durante todo el proceso, cuando selecciona materiales, formula problemas, asigna responsables, define tareas, agrupa, convoca y comunica a sus alumnos.

- Potencializar las relaciones interpersonales al interior y el exterior del aula, colaborando ante la presencia de conflictos, e involucrando a la comunidad escolar en esta experiencia.
- Informar y formar, con apoyo del personal de USAER, a todos los padres de familia y compañeros docentes acerca de temas que favorecen una cultura integradora camino a la inclusión.
- Favorecer la comunicación a través de diversos sistemas en base a las competencias comunicativas de sus alumnos y del contexto.
- Hacer adaptaciones al currículum en base a las necesidades de sus alumnos, las cuales pueden partir de lo general a lo particular, siendo poco significativas o muy relevantes. Esta actividad requiere de disposición por parte del docente integrador en un inicio ya que debe volverse reflexivo y crítico dejando atrás una planeación poco diversificada.
- Elaborar diferentes instrumentos y estrategias de evaluación durante el ciclo escolar para dar oportunidad a todos sus alumnos de desarrollar y demostrar las competencias adquiridas, no limitándose a medios impresos, sino en diferentes momentos y a través de diversas actividades en las que los alumnos participen de manera individual pero también en pequeños grupos colaborativos.

El docente integrador también debe tener conocimiento de los **recursos educativos** que son necesarios para atender y/o evitar las necesidades educativas como son: las ayudas funcionales, didácticas, arquitectónicas, profesionales (preparación y competencia profesional, capacidad de elaborar proyectos educativos, de realizar adaptaciones curriculares y de adecuar el sistema de evaluación), y en particular, en el presente trabajo, los niveles de mediación (genérica, específica y material) con los que puede intervenir para favorecer las experiencias de aprendizaje en sus alumnos.

Figura 2.11 Recursos educativos al interior de las aulas con los que puede contar el docente integrador



Fuente: elaboración propia

Con recursos adicionales el Programa ha dotado a algunas escuelas de materiales didácticos específicos por discapacidad, así como otorgado talleres y cursos sobre temas del área. Con la vinculación transversal con otros *programas* de educación básica como Escuelas de Calidad, Escuela Segura, Escuela siempre abierta y Escuela de tiempo completo, también se han ido generado mejoras en los espacios físicos de las escuelas, lo que favorece el acceso a la misma con mayor libertad. La escuela integradora de hoy culturalmente es más

incluyente, ya que reconoce diferencias y necesidades distintas, y sólo a través de sus docentes es que puede dar respuesta a las demandas. El docente integrador se va volviendo también un docente de tiempo completo, siempre abierto, lector, un maestro de calidad.

El docente integrador se hace en la marcha, va desarrollando poco a poco su saber "ser" y "hacer" con base en sus experiencias, adoptando, adaptándose y creando sus propias estrategias y métodos. Las políticas educativas actuales promueven nuevos conocimientos para sustentar esta transformación de su práctica a través de talleres y cursos de actualización, pero sólo a través de vivir la integración, es que se puede comprender la importancia del actuar docente.

2.2.1 Los servicios de apoyo y el docente frente a grupo

Como ya se revisó, la gran mayoría de las escuelas de educación básica no podrán contar con el apoyo de los servicios de educación especial en el proceso de integración, ya que sus recursos humanos sólo pueden dar cobertura del 2 al 5% de la demanda, tan es así la realidad que las Normas del IRAC hacen mención permanente de que los documentos a elaborar en el proceso deben ser responsabilidad del director, el docente frente a grupo, el colectivo docente y los padres de familia, sin esperar la presencia del personal de educación especial; por otra parte si consideramos que la ubicación del personal de las USAER es en su mayoría en las cabeceras municipales, prácticamente casi toda la población rural e indígena queda sin acompañamiento.

El docente integrador con el apoyo del personal de las USAER o con la orientación de los CRIE puede ir realizando la evaluación psicopedagógica, el informe y la propuesta curricular adaptada. Es importante no olvidar que los servicios de USAER tienen como prioridad el acompañamiento a los docentes frente a grupo de las escuelas integradoras y no la atención directa a los alumnos con **nee**, ya que es el docente integrador quien mayores oportunidades tiene de mediar con sus alumnos.

Después de tener elaborada la propuesta curricular adaptada, empieza el trabajo diario a partir de la planeación del docente, y es precisamente aquí en donde se hacen necesarias todas las sugerencias metodológicas y de adecuaciones de acceso con base en las necesidades de cada alumno. Los niveles de mediación sirven al docente integrador para planear su intervención, como criterios de evaluación y para determinar lo oportuno de la elección de contenidos para sus alumnos con **nee**, logrando con ello experiencias de aprendizaje mediadas y significativas.

2.2.2 La comunidad educativa y el papel del docente integrador

Vivimos en sociedad y la escuela representa una pequeña parte de ella, es el microcontexto en donde el docente integrador interactúa día a día con su director, sus colegas, los padres de familia y los alumnos. Parte importante del logro de los objetivos en el proceso de interacción es el trabajo colaborativo entre cada uno de ellos. El docente integrador no debe de ser el único responsable del proceso, ciertamente es el que tiene mayores oportunidades durante el día de

mediar con sus alumnos, pero el apoyo que se reciba de las autoridades, de los padres y madres de familia y de sus propios compañeros es fundamental

Las autoridades deben colaborar con gestiones que permitan adquirir materiales y ayudas específicas para los alumnos, así como las modificaciones en infraestructura que permitan un mejor acceso físico de todos los alumnos.

Los compañeros docentes, a través de sus propias experiencias, pueden orientar y enriquecer al docente integrador, durante las sesiones de consejo técnico o durante la jornada diaria. Es importante recordar que también los docentes cuentan con materiales de apoyo en los Centros de Maestros, que favorecen este proceso.

Los padres de familia y el docente deben de tener aliados y no enemigos, empatar con los padres y reconocer el proceso de duelo en el que todavía se puedan ver involucrados, permitirá al docente integrador ir comprometiéndolos en el reforzamiento de actividades de aprendizaje en otros contextos fuera de la escuela. La actuación y participación comprometida de la familia es la base indispensable del desarrollo y avance de los niños y niñas con **nee**, el docente integrador se ve comprometido a mantener una comunicación directa, permanente y positiva con los padres de sus alumnos, considerando lo siguiente:

1. Establecer formas y periodicidad para intercambiar opiniones acerca del avance del niño y para dar las indicaciones del trabajo en casa.
2. Los aspectos de información académica son responsabilidad del docente y corresponde a la familia reforzarlos, colaborando con

la elaboración de material extra o realizar ajustes a los libros de texto ya impresos para facilitar al docente su intervención dentro del aula.

3. Se puede sugerir a los padres la realización de programas complementarios, de actividades recreativas y deportivas en base a las necesidades e intereses de los alumnos.
4. Se debe sugerir a los padres realizar los controles médicos y de salud que el niño requiere a juicio del docente (conjuntamente con el personal de USAER), para lograr una mejor condición física que repercuta en el aprendizaje.
5. Los padres de familia deben de participar en la evaluación psicopedagógica y en lo posible conocer la propuesta curricular de su hijo. Son los padres de familia los responsables de que el portafolio con evidencias del avance y estrategias de atención de sus hijos le acompañe en su trayecto escolar, asegurando que este documento sea entregado al docente del nuevo ciclo escolar.

Por último, el docente integrador no debe de olvidar que tiene al interior de su aula a los mejores aliados en este procesos que son todos sus alumnos, en ellos puede encontrar agentes mediadores con base en competencias e intereses que enriquezcan las experiencias de los alumnos con **nee**, favoreciendo la interacción directa con los materiales y recursos de aprendizaje, potencializando la zona de desarrollo próximo de sus compañeros y la propia, y que disfruten de las actividades de aprendizaje mediadas por su docente, esta convivencia cercana de un docente integrador impactará en la actitud de todos sus alumnos.

**CAPÍTULO 3 PARA LEER Y PRODUCIR TEXTOS MÁS
ALLÁ DE LA ESCUELA**

"... sin duda hay que leer para formar **lectores y escritores**, pero sobre todo hay que releer, conversar, pensar, discutir, ensayar, jugar y analizar... volver a hacerlo muchas veces".
Daniel Goldin

Cada lector construye su camino a través del poder que puede ir ejerciendo sobre los textos. Quizá para los que estamos en la tarea de "hacer leer", lo más importante sea tener claro que "hacer leer" significa, la mayoría de las veces, "dejar leer".
Laura Devetach

En este capítulo se aborda en particular el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, considerando las dificultades que enfrentan los alumnos con **nee** para acceder a este proceso, limitando su uso funcional dentro de contextos diversos. De manera general, uno de los métodos utilizados para enseñar a leer y escribir, y de manera especial se presentan los propósitos y contenidos del programa de español de segundo grado –bajo el enfoque comunicativo y funcional¹⁴–, punto de partida para evaluar las competencias comunicativas de los alumnos, y poder realizar, si es necesario, adecuaciones a los contenidos, actividades o propósitos de cada apartado de los componentes de español para facilitar el acceso al currículo a los alumnos con **nee** durante el proceso de la integración educativa. Este capítulo contiene el sustento teórico del presente trabajo de investigación, pero quedan otros elementos de análisis que vinculan a la mediación docente y al aula integradora.

¹⁴ El Plan y Programas de Estudios de Educación Primaria (2009) incluye en este enfoque lo social, dando importancia al contexto en donde se desempeña el alumno, dentro y fuera del aula, el desarrollo de competencias y temas que se abordan de manera transversal.

3.1 El inicio: la lengua oral

Los seres humanos para sentirse vivos tienen la necesidad constante de comunicarse, de mantener contacto con los demás, y para ello hacen uso de diferentes medios como son el contacto físico, movimientos, una mirada, una expresión de asombro o alegría, palabras, textos, música, monumentos, pinturas, un e-mail...en fin, los seres humanos durante su evolución siempre han encontrado y continúan desarrollando formas alternativas de comunicación.

Dentro del ámbito de la discapacidad, lograr establecer alguna forma de comunicación es esencial, y para el proceso de integración educativa es fundamental que el alumno a su ingreso al aula regular ya tenga establecidos los cimientos (una base lingüística) para poder comunicarse en el contexto escolar, si esta base lingüística no es acorde al grupo, es un factor que genera una necesidad educativa especial. Hay algunas condiciones o deficiencias que no llegan a afectar de manera significativa las alternativas de comunicación, pero otras, como la sordera, la enfermedad motriz cerebral infantil, el daño neurológico severo, el autismo o las afasias, llegan a limitar la posibilidad de una comunicación efectiva y eficaz. El alumno, al ver limitadas sus alternativas de comunicación, se verá afectado en su proceso de aprendizaje, requiriendo ajustes al acceso o a los contenidos del currículo del grado que cursa; ya que al no haber comunicación se ve afectada la comprensión, proceso fundamental para la interacción.

No se debe confundir lo que significa comunicación y lo que es el lenguaje. Por **lenguaje**, señala Silvia Romero (SEP, 2000:59), debemos de entender la capacidad, característica del hombre, de

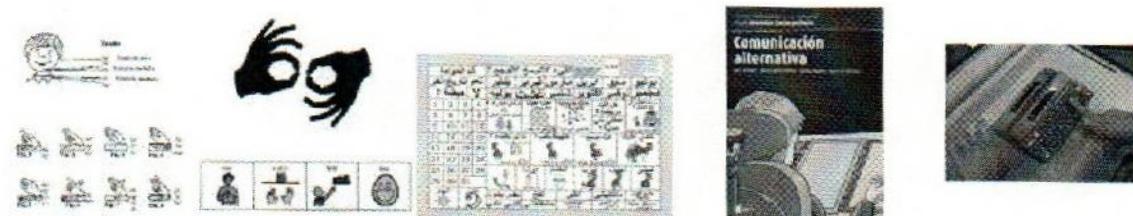
comunicarse por medio de sistemas de signos (las lenguas¹⁵) utilizados por comunidades sociales; es decir, la capacidad humana de representar el mundo interno y externo por medio de símbolos convencionalmente codificados. Y la **comunicación** se refiere al intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones, etc., en donde se espera obtener objetos, información, reconocimiento, atención, afecto, entre otras muchas cosas que son necesarias para funcionar individual y socialmente. La comunicación por lo tanto puede ser entendida como un fin, y el lenguaje (oral, escrito, gestual, manual, etc.) como herramienta o medio para comunicarse.

Hablar y escribir son las dos formas de comunicación más importantes y privilegiadas socialmente. Para adquirir la lengua escrita se hace necesario que el niño haya desarrollado su lenguaje oral o expresivo, y que a través de éste logre comunicarse e interactuar en su contexto; en el caso de las personas con alguna discapacidad que no les permita expresarse oralmente, como es el caso de algunas personas con sordera, con deficiencias motoras significativas (cuadripléjicos, parapléjicos, etc.) o intelectuales, la comunicación se dará de manera alternativa con otros códigos de comunicación como serían la Lengua de Señas Mexicanas, movimientos oculares o tableros de comunicación no verbal (imágenes). El lenguaje oral - la lengua materna- se desarrolla en casi todos los seres humanos de manera innata, siempre y cuando no haya factores biológicos, psíquicos o ambientales que lo entorpezcan o limiten, en donde el contexto es un factor detonante en este proceso netamente social; y

¹⁵ El término lengua se refiere a la versión lingüística de un grupo cultural determinado; por lo tanto existe la lengua indígena, la lengua española, la lengua de señas mexicanas, etc.

por su parte, la adquisición del lenguaje escrito requiere de ambientes específicos de enseñanza (normalmente los centros escolares).

Fig. 3.1 Comunicación alternativa



Fuente: www.aliolibastaya.blogia.com, <http://www.wikimedia.com>, www.srlabs.it.es, www.cuadernointercultural.com, www.altamar.es, <http://centros6.pntic.mec.es>

Según las teorías de la evolución humana la aparición de las primeras palabras se da después de un largo proceso de cambios biopsicosociales, transformaciones y adaptaciones de los hombres primitivos en donde se logra el dominio del ambiente y la evolución del sistema nervioso. Los teóricos evolutivos señalan las etapas del desarrollo del lenguaje oral de la siguiente manera:

Etapa I El lenguaje como respuesta instintiva, es el grito o chillido para prevenir un desastre, para salvarse de un peligro inminente.

Etapa II Las voces emitidas por los antropoides antecesores del hombre como respuesta a estímulos sensoriales, fueron producto de la imitación de sonidos y onomatopeyas del ambiente.

Etapa III Conducta verbal regida por la memoria, que trata de evocar o repetir hechos acaecidos anteriormente, usando señales fónico-mímicas, que se fueron precisando y perfeccionando gracias a la posición erecta del cuerpo y a la diferenciación de los órganos fonarticuladores.

Etapa IV La emisión vocal se fue diferenciando según el contexto afectivo o emocional de lo que se deseaba expresar.

Etapas V Por último se llega a la palabra consciente y creativa, con un significado propio, instrumento del pensamiento que conduce al hombre a niveles más altos de acción.

Estas mismas etapas se observan en el desarrollo del lenguaje oral del niño, en donde el primer instrumento de comunicación es el llanto, para lograr posteriormente el balbuceo diferenciado, las emisiones vocálicas, las primeras palabras monosilábicas acompañadas de gestos o señas, y la aparición propiamente dicha de palabras que se van entrelazando hasta formar una cadena hablada que cubre las estructuras gramaticales socialmente establecidas. Para hacer uso de un vocabulario amplio es necesario haber construido una base lingüística interna y el desarrollo del pensamiento¹⁶.

El lenguaje oral se va desarrollando en el niño gracias a la influencia mediadora de las personas que conviven con él en su hogar: papá, mamá, hermanos, abuelos, etc., pero no ocurre lo mismo con la apropiación de la lengua escrita, estos mediadores son remplazados, de cierta manera, por un docente que tiene como una de sus metas hacer de su alumno un usuario funcional del código escrito.

Otra diferencia con el lenguaje escrito es que el lenguaje oral se enriquece con el uso de rasgos suprasegmentales¹⁷ y gestos para dar más sentido al mensaje, sin que los usuarios tengan la necesidad de tener representaciones de las palabras o segmentos de éstas –como ocurre en la lectura y la escritura–, siendo el lenguaje oral de un carácter dialógico y la escritura monológico. Otra diferencia es que en el uso del lenguaje oral los usuarios comparten un mismo contexto,

¹⁶ Véase la relación entre pensamiento y lenguaje planteada por Vigotsky en el capítulo 1 de este mismo documento.

¹⁷ Estos son características de la voz como intensidad, duración, tono y ritmo.

situación que desaparece en los mensajes escritos, y para algunos autores (Vigotsky, 1977; Wells, 1987; Bereiter y Scardamalia, 1982; en Clemente y Domínguez, 1999) una diferencia fundamental es que el lenguaje escrito requiere de procesos de realización más precisos y elaborados que el oral, es decir, involucra y exige una complejidad cognitiva mayor el escribir y leer que el hablar.

Tabla 3.1 Diferencias entre el lenguaje oral y el escrito

	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Aprendizaje	Inconsciente e involuntario	Consciente y voluntario
Mediadores	Familia	Escuela
Interlocutores	Dialógico	Monológico
Situación	Contextualizado	Descontextualizado
Comprensión	Mensaje oral + gestos + rasgos suprasegmentales	Texto: explícito e independiente del contexto situacional
Desarrollo	En interacción con los demás	Sin la necesidad de la interacción con los demás

Fuente: Elaboración propia con base en Clemente y Domínguez (1999:111)

Pero, ¿Toda persona que se comunica oralmente con facilidad es capaz de apropiarse del proceso de lecto-escritura? ¿Ser capaces de leer conlleva la misma competencia para producir textos?, ¿Qué se entiende actualmente en la escuela por lectura y escritura? ¿A qué edad se desarrolla el lenguaje oral y a partir de cuándo se es capaz de adquirir la lectura y la escritura? ¿Los alumnos con **nee** aprenden a leer y a escribir igual que los niños que no presentan estas

necesidades? ¿Qué papel juegan los padres de familia en este proceso como parte de la educación de sus hijos? ¿El docente –tanto de apoyo como regular- está preparado para enfrentarse a las dificultades para la adquisición de la lectura y la escritura? ¿Qué estrategias utilizará para acompañar a sus alumnos en la construcción de este nuevo aprendizaje sirviendo de mediador? Estos son cuestionamientos que se comentarán a continuación, iniciando con los conceptos relacionados con el desarrollo de la lengua escrita.

3.2 Adquisición de la lengua escrita

Se puede afirmar que, en gran medida, las posibilidades de desarrollo personal en el mundo actual –impactando en una posible mejora de la posición social-, están ligadas con el uso eficaz y eficiente de la lectura y escritura, objetos culturales que se aprehenden en situaciones comunicativas reales, en contextos sociales altamente gratificantes. La familia –en el mejor de los casos- y la escuela son los ambientes por excelencia que proporcionan los insumos para la elaboración y adquisición de estos aprendizajes: leer y escribir.

Leer y escribir...oportunidad que ofrece la educación¹⁸, abre las puertas a otros mundos, permite experimentar situaciones más allá del tiempo y del espacio; y de manera muy significativa, herramienta primordial para el aprendizaje permanente, en donde se vive entre textos. Leer y escribir...uno de los retos más importantes de siglo XXI, en donde es primordial hacer de los lectores y escritores realmente

¹⁸ Para Delval (2001) el proceso de transmisión de conocimientos, normas, valores, ritos, conductas, tradiciones, etc., constituye una parte importante de la actividad social.

usuarios activos y demandantes de estas herramientas de comunicación.

Es en la escuela primaria en donde los niños tienen la oportunidad de explorar y exponerse a infinidad de tipos de textos impresos y digitalizados, es por ello que el docente mediador debe de motivar a sus alumnos a explorar y utilizar cada uno de ellos en relación a la situación que se presente o demande la utilización de ellos despertando el interés genuino por leer y escribir.

En el caso de alumnos con **nee**, que presentan dificultades para adentrarse en este proceso, apropiarse de una manera funcional de la lectura y la escritura les permite tener ventajas en el proceso de integración laboral y comunitaria; se requiere que puedan tener esta vía de comunicación en el contexto áulico para que el objetivo de su permanencia dentro de las aulas regulares trascienda a lo académico¹⁹ y no se limite a lo social. Es importante considerar que los alumnos que presentan **nee** significativas asociadas a algún tipo de discapacidad no serán aptos para iniciarse en los actos lecto-escritores de acuerdo a su edad, sino más bien con base en su madurez y a la estimulación del contexto en donde se desenvuelven.

En primer lugar, el docente mediador, reconoce en sus alumnos fortalezas y debilidades, y parte de ellas para potencializar el aprendizaje y consolidación de la lectura y la escritura. No todos los alumnos irán al mismo ritmo, ni serán útiles las mismas estrategias para cada uno de ellos. Es el docente quien irá tomando u otorgando el control de las actividades de aprendizaje, según las competencias de sus alumnos. Como se revisó en el primer capítulo, el docente

¹⁹ Con el riesgo de que al ser integrados en las escuelas regulares de manera implícita se genere la expectativa de un desempeño *igual* que el de sus compañeros.

podrá mediar en las actividades de aprendizaje de manera genérica, específica o material, según las competencias de sus alumnos y al grado de control que desea que el grupo o cada uno de ellos tengan sobre la actividad.

La escuela tiene el compromiso social, la necesidad de enseñar a leer y a escribir durante los primeros años de escolarización de manera funcional, y tal como lo señala Lerner (2000) "...lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores...una comunidad de escritores...un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales", formando a *todos* los alumnos como practicantes de la cultura escrita, sin limitarse al nivel que señalan las encuestas, sino procurar que estos lectores y escritores rebasen la media nacional²⁰, logrando que los alumnos se *encanten* con la lectura y la producción de textos.

Pero leer y escribir requieren de diferentes procesos, y el aprendizaje eficaz de tareas específicas – dependiendo del método seleccionado por el docente o el contexto escolar-, y no sólo de la madurez neuropsicológica del alumno. Vigotsky (1977:159-160, en Clemente y Domínguez, 1999) propone que antes de enseñar al niño a leer y escribir –trazando letras y formando palabras-, es necesario mostrarle que el lenguaje escrito es un sistema de signos de segundo orden que designa a los sonidos de las palabras del lenguaje hablado.

²⁰ En México el porcentaje de lectura por cada poblador al año es de 2.9 libros, muy por debajo de los 25 libros recomendados, según una Encuesta Nacional de Lectura realizada por la UNAM en colaboración con CONECULTA en el 2006.

3.2.1 Para leer mejor

Leer es un proceso interactivo, que compromete, involucra fundamentalmente al lector, al texto y al contexto; buscando la reconstrucción de significados y sentidos expresados en el texto.

Los primeros encuentros entre los niños y los libros son tempranos en ambientes alfabetizadores. Se dan alrededor del primer año de vida cuando "hojean" libros de imágenes y van estableciendo un contacto afectivo con los libros, o cualquier otro material impreso, paso que será la base del contacto intelectual posterior.



<http://www.todohistorietas.com.ar/tiras7.htm>

Todas las ilustraciones y personajes son propiedad de Joaquín Salvador Lavado (Quino).

Fox (2003) señala que "...los fundamentos del aprendizaje de la lectura se establecen desde el momento en que un niño oye los primeros sonidos de la gente hablando, las letras de las canciones y los ritmos y repeticiones de los poemas y los cuentos. Los niños a los que no se habla, canta o lee en voz alta con regularidad desde su nacimiento tienen muchas más dificultades en la escuela. En especial, aprender a leer se convierte en un gigantesco obstáculo, en lugar de un inspirado placer...y dado que las palabras son esenciales para establecer las conexiones correctas en el cerebro, cuanto más lenguaje experimenta el niño más aventajado será desde el punto de vista social y educativo el resto de su vida".

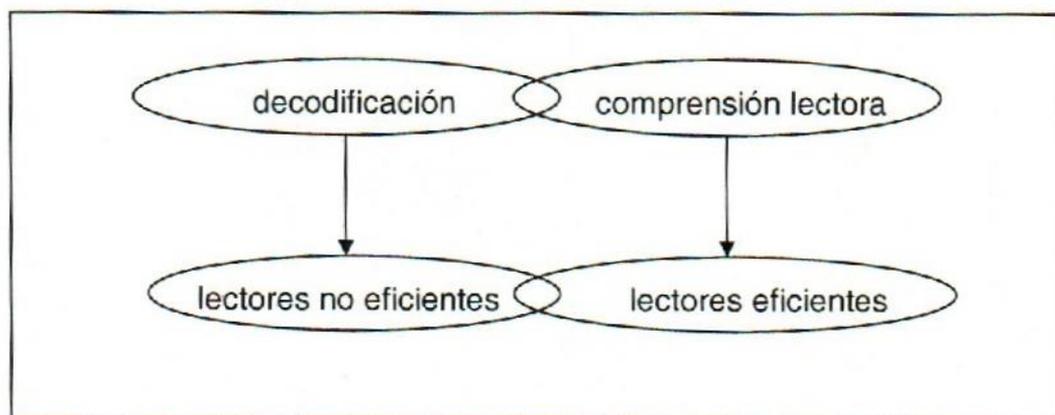
Esta misma autora señala que hay tres elementos para acercar la lectura a los niños:

- *La comprensión de la letra impresa:* no exclusiva de los libros de textos, sino que se nos presenta en diferentes objetos y contextos.
- *La comprensión del lenguaje:* debemos de comprender el lenguaje y cómo funciona para ser capaces de encontrar un sentido a lo que se lee. La letra impresa no basta.
- *La comprensión del conocimiento del mundo:* nuestros conocimientos previos, cuanto más se sepa de la vida, el universo y todo lo demás, más fácil resultará leer.

Cuando la comprensión de la letra impresa, el lenguaje y el mundo actúan en equipo, nace la lectura. Cuando los niños no aprenden a leer, o lo hacen con suma dificultad, a menudo es debido a que se está concediendo una excesiva atención a uno de los elementos de la lectura, con exclusión de los demás.

Dentro de las aulas, los niños usan la lectura y la escritura para resolver problemas y para ello buscan información, interrogan los textos, los analizan, formulan hipótesis guiándose de "claves" en la forma o en el contenido del texto.

Fig. 3.2 Elementos de la lectura y su relación con los lectores eficientes y no eficientes



Fuente: Klingler y Vadillo, 2003.

La lectura involucra cuatro ciclos en el proceso de construcción de significados, de acuerdo con Goodman (s/f, en Gómez Palacio, Villareal, López-Araiza, González y Adame, 1995):

- El *óptico*: cuando los movimientos de los ojos permiten localizar la información gráfica más útil.
- El *perceptual*: en el que el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas.
- El *sintáctico*: donde el lector emplea estrategias de predicción e inferencia.
- El *semántico*: en el cual se articulan los tres ciclos anteriores y se reconstruye un significado.

Muchos niños, antes de llegar a la escuela a un proceso formal de enseñanza de la lectura han ido desarrollando ciertas habilidades o prerrequisitos que marcarán el éxito de este aprendizaje (Burns, Griffin y Snow, 2000: 19):

- Habilidad para el lenguaje hablado y conciencia fonológica²¹
- Motivación para aprender y gusto por las formas del lenguaje escrito.
- Noción de la expresión escrita y conocimiento de las letras.

Estos mismos autores señalan que hay tres aspectos fundamentales que caracterizan a un buen lector:

- Entender el funcionamiento del sistema alfabético del idioma para identificar las palabras escritas.
- Poseer y utilizar un bagaje de conocimientos y estrategias para captar el significado de lo impreso.
- Leer con fluidez.

Cuando hacemos referencia a alumnos con **nee** significativas, asociadas a debilidades en el desarrollo del lenguaje, se puede entender que este factor será determinante para el acceso a la lectura, ya que si se cuenta con escasas habilidades verbales y menor conciencia fonológica se verán también afectadas la fluidez lectora y el uso de estrategias para lograr integrar el significado del texto.

Para lograr leer con fluidez se señalan dos hipótesis:

- **Del acceso lexicológico directo:** indica que el lector va directamente del símbolo escrito al significado.
- **De recodificación fonológica:** sugiere que en lugar de que el lector tienda un puente directo entre los símbolos escritos y el

²¹ Se hace una diferencia entre conciencia fonológica y conciencia fonética. La primera se refiere a cómo suenan las palabras, independientemente de lo que significan, y la segunda, hace referencia a la correspondencia sonido-grafía y las convencionalidades ortográficas comunes.

significado, existe un paso intermedio en el que el lector "escucha" internamente el sonido correspondiente a los símbolos escritos y accede a su significado.

No se espera, actualmente, que el alumno aprenda a partir de elementos disgregados y sin sentido como son los sonidos y/o los grafemas en sí mismos –método silábico o sintético-, sino que haga suyo el código escrito en dos planos paralelos: uno, el de la Significación Total porque "lee" textos reales que interpreta y comprende a partir de su competencia lingüística y de sus experiencias previas; otro, el de la Comunicación Simbólica de ideas y pensamiento cuando realiza trazos simbólicos (garabatos), y a partir de sus propias "marcas o trazos" en el papel, produce textos con sentido completo.

Tabla 3.2 Comparación de algunos aspectos de enfoques previos y contemporáneos de la lectura

	Enfoque tradicional	Nuevo enfoque
Base teórica	Conductual	Cognitiva
Metas de la lectura	Dominio de hechos y habilidades aislados	Construcción del significado y aprendizaje autorregulado
La lectura como proceso	Decodificación de palabras en forma mecánica y memorización por repetición	Interacción entre lector, texto y contexto
Papel del lector/metáfora subyacente	Pasivo/vaso comunicante que recibe información de una fuente externa	Activo/lector estratégico que utiliza habilidades cognitivas

Fuente: Knuth y Jones (1991), en Klingler y Vadillo (2000).

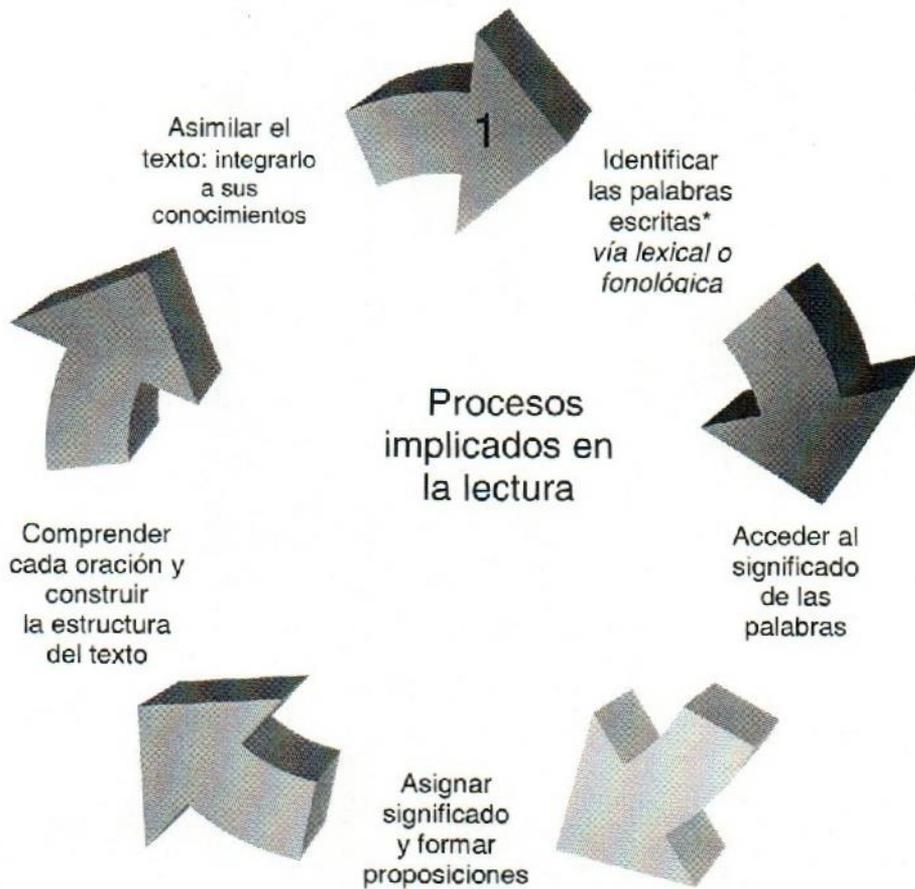
Para Sánchez (1998) los actos de lectura deben ser experiencias de aprendizaje llenas de sentido, con comunicación genuina entre el texto y el lector, experiencias en las que el docente puede mediar de manera planeada y objetiva para que todos sus alumnos incluidos aquellos que presentan **nee** disfruten de ella.

3.2.1.1 Procesos en el acto lector

Durante el primer ciclo de educación primaria se pretende pasar de la lectura simulada a la convencional, buscando depender menos de los demás para leer; logrando al final del primer año o en el transcurso del segundo leer en voz alta y comprender el significado del texto – un poco más allá de lo literal- con el que se interactúa, en donde los procesos necesarios para ellos se van ejercitando de tal manera que llegan a ser automáticos al final de la primaria, consolidándose así en lectores expertos.

Como ya se mencionó, hay dos hipótesis que enmarcan los procesos lectores, que son la vía lexical y la vía fonológica, etapa del reconocimiento de palabras durante la lectura, que se identifican como procesos de nivel inferior o microprocesos, diferenciándose de los macroprocesos o de alto nivel que tienen que ver con la comprensión del texto.

Figura 3.3



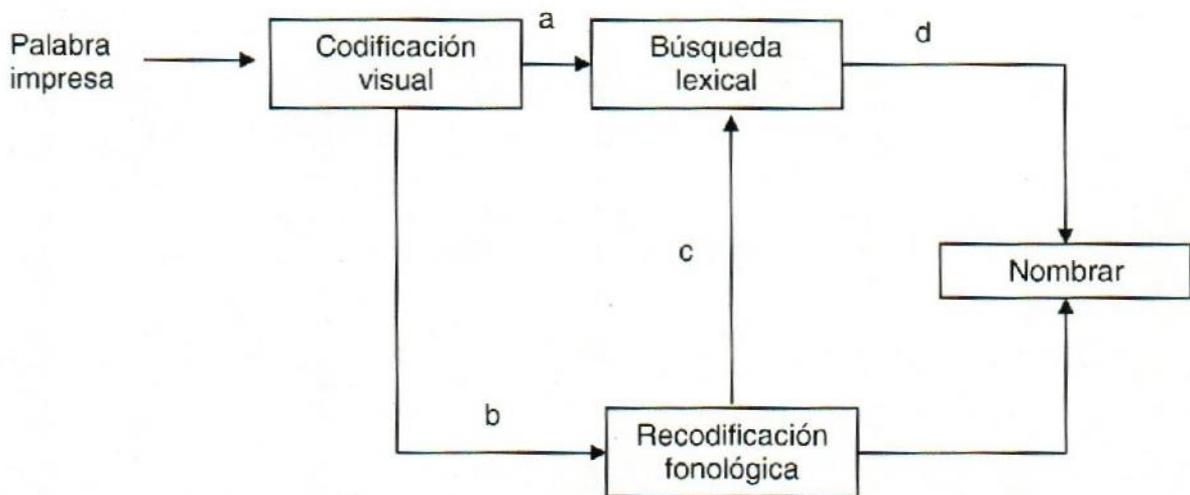
Fuente: Elaboración propia con base en Clemente (1999: 38).

Comprender cuales son los procesos que intervienen en los actos de lectura permiten al docente integrador planear estrategias a partir del nivel de sus alumnos, logrando detectar en que parte de este proceso es en donde se presentan las dificultades y se hace necesario hacer adecuaciones de acceso o significativas, acompañar al alumno con la mediación de un compañero que le modele las actividades a realizar o potencializar las que ya tiene.

Cuando se escucha con interés a otra persona la *atención* no está dirigida a los sonidos, sino a lo que está intentando comunicar, a las

ideas que expresa y sólo así, poniendo atención en ellas es que se logra comprender el mensaje. Lo mismo pasa con la lectura, si se pone atención a las letras o a las palabras escritas la comprensión del texto será limitada, poner atención a los significados permite al lector anticipar, predecir, comprender, y si aunado a esto se cuenta con conocimientos previos acerca del contenido del texto el abordaje del mismo se vuelve más interesante y comprensible.

Figura 3.4 Modelo de reconocimiento de palabras



Fuente: Jorn y Share, 1983:104, (tomado de Clemente 1999:46).

Buns, Grifiin y Show (2000) señalan que existen por lo menos tres obstáculos que se oponen a que el niño avance con paso firme en el dominio de la lectura, llegando a desmotivarlo:

- Fallas en la comprensión o uso del principio alfabético, es decir, de la noción de que los signos escritos sistemáticamente representan los sonidos de las palabras habladas en la lectura y la escritura.
- Dificultad para adquirir y usar las habilidades y estrategias de comprensión a fin de captar el significado de los textos.
- Falta de fluidez.



<http://www.todohistorietas.com.ar/tiras7.htm>

Todas las ilustraciones y personajes son propiedad de Joaquín Salvador Lavado (Quino).

Solé (2004) señala que para que una persona pueda implicarse en una actividad de lectura, es necesario que sienta que es capaz de leer, de comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea de forma autónoma ya sea contando con la ayuda de otros más expertos que actúan como soporte y recurso -mediadores-, logrando así una interpretación personal, de lo contrario esta experiencia se vuelve una carga y genera desánimo. Esta situación es muy recurrente para los lectores principiantes y los niños que empiezan a leer, por lo tanto el docente mediador debe de evitar que la experiencia genere angustia y desmotive a sus alumnos con **nee**. Dentro y fuera del aula siempre habrá portadores de textos adecuados para los niveles de sus alumnos o se podrá realizar con ellos o por ellos para que la situación se vuelva enriquecedora.

3.2.1.2 Modelos y estrategias de lectura

El docente mediador dentro de las aulas requiere del uso de estrategias para favorecer en sus alumnos el aprendizaje del proceso lecto-escritor; diferentes autores presentan propuestas para ser utilizadas antes, durante y después de leer y escribir. Dentro del

contexto de la educación básica oficial, los docentes frente a grupo cuentan con material de apoyo elaborado con base en el nuevo enfoque de la enseñanza del español, el enfoque comunicativo y funcional; y dentro de estos recursos bibliográficos el *Libro para el docente* detalla las **modalidades de lectura** que se pueden realizar al interior del aula en el transcurso de las experiencias de aprendizaje:

a) *Audición de lectura*. Al seguir en sus libros la lectura realizada por el maestro u otros lectores competentes [expertos], los niños descubren la relación entre la lectura y el contenido que se expresa, así como las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito que dan pie a la entonación durante la lectura en voz alta.

b) *Lectura guiada*. Tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero el maestro elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados [en diferentes niveles de dominio/control y mediación]. Las preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de la lectura...Las estrategias se desarrollan individualmente y a partir de la interacción del grupo con el contexto.

c) *Lectura compartida*. También brinda a los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto, pero a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en equipos. En cada equipo, un niño guía la lectura de sus compañeros. Al principio, los guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro, y más adelante ellos mismos las elaboran. El equipo comenta la información del texto y verifica si las preguntas y respuestas corresponden o se derivan de él.

d) *Lectura comentada*. Los niños forman equipos y, por turnos, leen y formulan comentarios en forma espontánea, durante y después de la lectura. Algunos niños pueden descubrir así nueva información cuando escuchan citas del texto o los comentarios que realizan sus compañeros, *favoreciéndose su ZDP*.

e) *Lectura independiente*. En esta modalidad, los niños, de acuerdo con sus propósitos personales, seleccionan y leen libremente textos.

f) *Lectura en episodios*. Se realiza en diversos momentos como resultado de la división de un texto largo en varias partes. Tiene como finalidad promover el interés del lector mediante la creación del suspenso. Facilita el tratamiento de textos extensos, propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en un episodio con respecto a lo que se leerá en el siguiente.

Como lo señalan Palincsar y Brown (en Solé: 2004), existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida – mediada-, son las siguientes:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Se trata de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

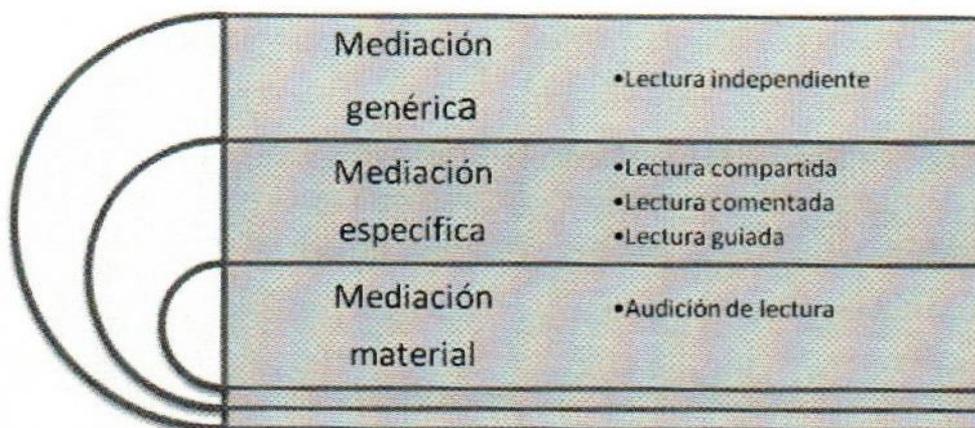
Gómez Palacio, et al (SEP 2000:15) presentan a los docentes de educación primaria seis estrategias fundamentales para favorecer en sus alumnos la construcción de significado al interactuar con un texto:

1. *Muestreo*: El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.
2. *Predicción*: El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo, así como los referentes físicos del texto, le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.
3. *Anticipación*: Aunque el lector no se lo proponga, mientras lee (o escucha una lectura) va haciendo anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir que predetermina, de alguna palabra, un significado relacionado con el tema; o sintáctica, en las que sabe que continuará cierta palabra o una categoría sintáctica (un verbo, un sustantivo, etc.). Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto que lee.
4. *Confirmación y autocorrección*: Las predicciones y anticipaciones que hace un lector, generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto. Es decir, el lector las confirma al leer (o continuar escuchando la lectura). Sin embargo, hay ocasiones en las que las predicciones o anticipaciones son incorrectas. Entonces el lector las rectifica.
5. *Inferencia*: Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a palabras y frases ambiguas –que tienen

más de un significado- y de contar con un marco amplio para la interpretación.

6. *Monitoreo*: También llamada *metacomprensión*. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

Figura 3.5 Relación entre tipo de mediación y modalidades de lectura



Nota: las modalidades pueden requerir de los tres tipos de mediación, en esta imagen sólo se considera las que por sus características pueden servir de ejemplo.

Fuente: elaboración propia

Por su parte, Ruiz (en Obregón, 2003), en su propuesta de la creación de ambientes óptimos de aprendizaje (Proyecto OLE), señala que es de suma importancia considerar las competencias lectoras de los alumnos con y sin **nee** y con base en éstas interactuar con los textos leyendo *a* los niños, leyendo *con* los niños, y escuchando u observando la lectura *por* los niños.

El docente mediador para favorecer la lectura en todos sus alumnos debe considerar lo siguiente (Obregón, 2003):

- Leer con los niños desde los más tempranos niveles de enseñanza.
- Hacerles vivir la escritura como una situación en la que se puede pensar, inventar, preguntar, borrar, tachar, cambiar, revisar otros textos.
- La lectura en voz alta es provechosa cuando queremos disfrutar de la mágica palabra de una historia o de un poema o cuando queremos hacer de público conocimiento, una información.
- El material interesante para los niños no incluye solamente cuentos, leyendas o adivinanzas, sino gran variedad de materiales, como por ejemplo textos expositivos que traten de la flora y la fauna del país o del mundo, o de los astros.

No olvidemos que la SEP se ha dado a la tarea de aportar a las aulas gran cantidad de material impreso y digital para apoyar la cultura de la lectura dentro y fuera de las aulas, con el apoyo de otras instituciones públicas y privadas. El docente mediador e integrador no se encuentra con las manos vacías, sólo requiere de imaginación y creatividad para enriquecer su aula con experiencias lectoras motivadoras acorde a las competencias de sus alumnos.

3.2.2 La producción de textos

Históricamente, la escritura surge de la necesidad de los seres humanos de comunicarse con otros que no estaban presentes, es la necesidad de dejar constancia de algún momento vivido, una evidencia de alguna parte especial de la historia de vida humana que

podiera ir más allá del tiempo y del espacio. El lenguaje posee una función comunicativa y el habla es su soporte material. Pero el habla es un proceso sonoro, temporal e irrepetible. De la necesidad de convertirlo en repetible y perenne surge la escritura. La escritura queda así como la representación espacial del lenguaje.

Según Vigotsky (1978, en Klingler y Vadillo, 2000), el gesto en los niños representa el origen de la escritura, los garabatos son complementarios a los gestos; ocurriendo una representación simbólica y gráfica en los pequeños desde los cinco años. También el juego es tomado por Vigotsky como enlace entre los gestos y el lenguaje escrito, ya que la representación simbólica en los juegos es una forma muy especial de habla que más tarde lleva al lenguaje escrito. Los principios de la escritura se observan en los dibujos simbólicos, a los cuales los niños asignan nombres. Por ello, los dibujos son habla gráfica, ya que los niños narran historias a través de éstos.

Pero el acceso a la lengua escrita no es para todos, el proceso de alfabetización estuvo y sigue estando restringido para algunas personas. Ya que la escuela es el espacio idóneo para su aprendizaje, sólo aquellos niños que asisten a ella - o llevan un proceso de instrucción- , podrán adquirir de manera funcional el uso de la lectura o la escritura. De acuerdo con el INEGI en el 2005 el 8.9% de la población mexicana mayor de 15 años es analfabeta, y además es importante mencionar que hay muchos mexicanos que saben decodificar los símbolos gráficos pero no lograr apropiarse del significado del texto que exploran y tienen limitaciones para expresarse, es decir, es una semialfabetización o analfabetismo funcional, situación recurrente en el medio rural o estratos de bajo

nivel socioeconómico, en donde el contexto fuera de la escuela –y quizás dentro de ella- no es realmente alfabetizador y propulsor de este tipo de experiencias.



<http://www.todohistorietas.com.ar/tiras7.htm>

Todas las ilustraciones y personajes son propiedad de Joaquín Salvador Lavado (Quino).

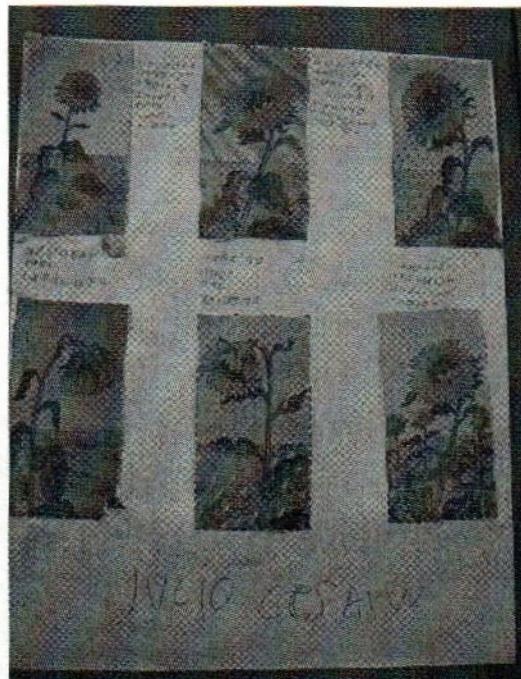
Desde un enfoque constructivista, el proceso de adquisición de la escritura tiene su mira en el aprendizaje y no en la enseñanza; el papel del docente se centra en la creación y apoyo de experiencias significativas para que los alumnos vayan construyendo sus propias hipótesis sobre el proceso. La planeación es compartida con el alumno, ya que depende de sus intereses y momento cognitivo, y se llevan a cabo las actividades con la guía o mediación del docente. Para la evaluación se tiene en cuenta el uso y placer del alumno al leer y escribir, teniendo como criterio el crecimiento individual de cada uno.

3.2.2.1 Hipótesis en el proceso de adquisición de la escritura

El proceso que conlleva la adquisición de la lectura y la escritura en los niños tiene similitud a la evolución del lenguaje escrito en la humanidad. Las primeras manifestaciones con intención de comunicar

algo a través de signos es el dibujo infantil, los niños en esta etapa dan significado de "palabra" a las imágenes que producen, al principio no diferencian entre palabra y dibujo produciendo la misma imagen, o muy similar para estas dos tareas.

Figura 3.6 Producción de texto



Fuente: evidencia recopilada en la etapa de posttest

Ferreiro (2000) explica las hipótesis que se plantean los niños durante el proceso de adquisición de la lengua escrita de la siguiente forma:

I. Nivel Concreto: Los niños enfrentados a un texto lo interpretan como dibujos, rayas, letras, etc., no han comprendido la función simbólica de la escritura. No han descubierto que la escritura remite a un significado. En ocasiones piensan que se lee a partir de dibujos y

los textos escritos que generalmente aparecen debajo de los dibujos no tienen sentido para ellos ("No se puede Leer").

II. Nivel Simbólico: Los niños han descubierto que la escritura representa algo y puede ser leída e interpretada. Por ejemplo: las letras que aparecen en una lata de leche, anticipa que dice "leche". El niño ha dado un gran paso: **dibujo y escritura están diferenciadas** ("se puede leer"); pero para saber qué dice un texto necesita ir acompañado de un objeto o dibujo. Además los textos deben tener determinadas características para que "se puedan leer": el **número de letras** consideradas necesarias para que en ellas se pueda leer varía según el momento del proceso evolutivo. El niño comienza realizando un signo gráfico por cada dibujo y en él leerá el nombre del mismo. Más adelante tendrá una exigencia de cantidad. El niño considera que una escritura con menos de tres letras no se puede leer. Estas hipótesis de cantidad de grafías es justificada por el niño de la siguiente forma: "Son muy poquitas, no dice nada". Pero no acaban aquí las hipótesis originales que los niños construyen a partir del descubrimiento de la función simbólica de la lecto-escritura. A la hipótesis del nombre y la cantidad se agrega ahora una tercer exigencia **para que un texto pueda ser leído es necesario que las letras usadas sean variadas**. Así el niño piensa que es imposible realizar un acto de lectura cuando los signos empleados son iguales: [aaaaaa, mmmmm] éstos "no sirven para leer".

Hasta aquí el niño ha descubierto la relación entre la escritura y el significado pero todavía no ha llegado a comprender la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla, lo cual logrará en el siguiente nivel.

III. Nivel Lingüístico: Estos niños han descubierto otra característica importante del sistema de escritura, la relación que existe entre los textos y aspectos sonoros del habla.

Figura 3.7 Niveles de conceptualización de la lectura



Fuente: Elaboración propia.

Las hipótesis planteadas por los niños en la producción de textos (momentos de adquisición en el ámbito educativo) son descritas por Ferreiro de la siguiente forma:

Hipótesis Primitiva

Escribir se limita a reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura.

Hipótesis Pre-Silábica

El niño no busca una correspondencia entre letras y sonidos.

Hipótesis Silábicas

El niño realiza sus primeros intentos de escribir tratando de asignar a cada letra un valor sonoro silábico. El niño se preocupa por el aspecto

cuantitativo, cuántas letras poner para escribir una palabra de acuerdo con la cantidad de sílabas. Pero también siente una exigencia cualitativa, qué letras poner para cada una de las sílabas asegurando un valor sonoro, convencional. Utiliza para cada sílaba una letra que pertenezca a ella.

Hipótesis Silábico Alfabético

El niño adjudica a ciertas letras un valor sonoro silábico, pero otras letras son utilizadas con un valor sonoro fonético. Existen un período de transición en el que el niño combina aspectos de la concepción silábica con la alfabética: cuando esto ocurre diremos que trabaja en forma silábico-alfabética.

Hipótesis Alfabética

El niño construye una nueva hipótesis que le permite comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura, llegando así a establecer una correspondencia entre los fonemas que forman una palabra y las letras necesarias para escribir.

Para Ferreiro, Solé, Teberosky, y otros autores, se puede concluir que el acceso a la lengua escrita comienza en los niños mucho antes de que el adulto inicie una enseñanza sistemática de la misma, los contextos y la interacción en el mundo le permiten apropiarse de algunas funciones de la lengua escrita. Queda a la escuela la responsabilidad, en términos de C. Coll (1993, Lerner, 2001), de "...engazar los saberes científicamente construidos con los conocimientos elaborados por los niños".

3.2.2.2 Estrategias para favorecer la producción de textos

Para la producción de textos tomaremos en consideración la estrategias planteadas por Nadinne Ruíz en el "Proyecto OLE: Ambientes Óptimos de Aprendizaje" (1995). Este proyecto fue desarrollado en la década de los 1980's en colaboración con otros educadores interesados por la alfabetización de niños migrantes de habla hispana en Estados Unidos y posteriormente adoptados para la intervención de alumnos con discapacidad auditiva. En México son utilizadas en el Instituto para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP), institución de la iniciativa privada que colabora en la educación de alumnos sordos desde el nivel inicial hasta la secundaria.

163



<http://www.todohistorietas.com.ar/tiras7.htm>

Todas las ilustraciones y personajes son propiedad de Joaquín Salvador Lavado (Quino).

Cuatro de las estrategias OLE que pueden ser llevadas al aula e interactuar con el contexto familiar, y ser mediadas en los tres niveles son:

- **Diarios interactivos:** el alumno "escribe" sobre lo que desea expresar y puede compartirlo con sus compañeros, con su familia y con el docente del grupo.

- Los estudiantes y el docente escriben y dibujan sobre lo que quieren decir
 - El docente u otra persona retroalimenta a la intención del alumno, elabora una pregunta.
 - Respuesta oral o escrita por parte del niño hacia la pregunta escrita
-
- **Escritura en patrón con un texto predecible:** ayuda a los escritores principiantes a que continúen con el desarrollo de sus habilidades en la escritura. Los niños escriben su propia innovación o cambio en la historia del libro basado en el patrón de las oraciones presentado. Para hacer esto, se debe de seguir el ciclo del autor:
 - Lluvia de ideas
 - Hacer el borrador
 - Revisar lo que se escribió
 - Editar el borrador
 - Publicar el trabajo ya editado
-
- **Creación de textos a partir de libros sin palabras:** utilizando las ilustraciones los niños pueden proponer diferentes historias que el docente puede ir anotando en el pizarrón, lo cual sirve de modelado para los escritores principiantes (mediación material por parte del docente); esta actividad se realiza dentro de un contexto grupal, y antes de que los alumnos comiencen a escribir libros por su cuenta.
 - Compartir las ilustraciones de un libro sin texto con todo el grupo
 - Mostrar los dibujos una segunda ocasión y discutir sobre su interpretación

- Mostrar los dibujos una tercera ocasión llegando a una conclusión
 - Se elabora el primer borrador, se lee junto con el grupo propiciando la revisión y edición del texto.
 - Se fotocopian las ilustraciones y se vuelve a escribir el texto que se creó, pudiendo llevar los alumnos su libro a casa.
-
- **Taller de escritores:** los niños se convierten en escritores al formar parte de una comunidad especial de aprendizaje. Esta comunidad debe: a) dedicar un tiempo específico para escribir, b) responder al trabajo escrito, tanto al que está en proceso de elaboración como en su fase final, c) ofrecer opciones en cuanto a temas y géneros literarios, d) ofrecer una estructura estable y constante para escribir, e) promover que los niños tomen riesgos al escribir, f) encontrar un propósito real para escribir y un público interesado en su trabajo, y g) contar con docentes que actúen como líderes en ayudar a los niños a crecer como escritores.

Los seis pasos principales del ciclo del autor son:

1. Pre-escritura
2. Primer borrador
3. La silla del autor
4. Revisión
5. Edición
6. Publicación

Estas estrategias del Proyecto OLE enriquecen a las que se incluyen en los Libros para el Maestro de la SEP en el nivel primaria.

Propuestas se presentan día a día, es labor del docente integrador seleccionar las más adecuadas para su grupo, llevarlas al interior del aula y posteriormente hacerlas funcionales al ser utilizadas dentro y fuera del contexto escolar.

3.3.1 ¿Cómo favorecer la lectura y la producción de textos en el aula integradora?

La mayoría de los alumnos con **nee** tienen dificultades para apropiarse de la lectura y la escritura, condición que se ve afectada por el origen de su situación (discapacidad, medio sociofamiliar poco favorecedor, salud, conducta, etc.). Ante este hecho algunos docentes se sienten inseguros sobre las estrategias a utilizar para favorecer el proceso de adquisición; llevan en algunos casos un currículo paralelo que poco considera la lectura y escritura como contenido fundamental, y por lo tanto, los alumnos son promovidos al grado siguiente sin haber desarrollado las competencias necesarias para su mejor desarrollo.

Con el propósito de enriquecer las actividades de los docentes integradores en su labor alfabetizadora, y sin desplazar a la didáctica con la que cuenta, se espera favorecer el gusto por la lectura y la producción de textos en todos los alumnos de su aula, al tener en cuenta algunas condiciones de los alumnos con **nee** al enfrentarse a los actos de lectura y producción de textos (Comes, 1992:92):

1. Su capacidad lectora se desarrolla prácticamente en la misma forma que la del niño de un aula regular, pero con ritmo más lento.

2. El material de lectura debe estar cuidadosamente controlado, con un incremento gradual de vocabulario.
3. Necesita más repaso y revisiones de las palabras.
4. Las actividades a realizar deben serle explicadas con más detalle y en la forma más simple. Asegurándose de que el niño ha comprendido lo que tiene que hacer.
5. El contenido del texto debe ilustrarse con ejemplos concretos o con la propia realidad.
6. La lectura debe hacerse en función de objetivos relativamente próximos.
7. Cada relectura debe hacerse con propósitos diferentes. Dado que no puede leer con varios propósitos a la vez y no le cansa releer ya que le permite revisar las ideas de la narración, comprenderlas mejor y consolidar su vocabulario, se puede utilizar dicha circunstancia para hacerle leer cada una de las veces con objetivo determinado: buscar un hecho principal, un hecho secundario, justificar determinado comportamiento, resumir, localizar personajes, etc.
8. Necesita más experiencia y más inmediata para descubrir las características visuales o auditivas de las palabras. (Exposiciones frecuentes y aplicadas al contexto real)
9. Debe incrementarse la utilización de la lectura oral -o alguna otra alternativa de comunicación-. El pronunciar las palabras - observar imágenes, visualizar señas convencionales- mientras lee puede ayudarle a comprender mejor cuando lee palabras que le resultan difíciles (vía fonológica).
10. Es muy recomendable la realización de actividades manuales y motoras en conexión con la lectura. Así, la dramatización del relato leído, la construcción de un modelo con las características señaladas en la lectura, son actividades importantes para

asegurar la comprensión, ya que el niño enriquece su aprendizaje manejando y manipulando cosas concretas.

En el caso específico de la mediación del docente, Kirk et al. (1978, en Comes, 1992) plantea cinco principios para la enseñanza de la lectura a alumnos con **nee**:

1. Buscar un alumno que ayude individualmente al que tiene más dificultades en lectura. El docente ha de crear oportunidades para que los niños con dificultades en la lectura puedan destacar en otras tareas.
2. Se ha de ayudar al niño a que desarrolle métodos eficientes de reconocimiento de palabras mediante claves contextuales, pistas fonéticas, silábicas, análisis estructural.
3. Propiciar libros con reducido vocabulario, pero con contenidos similares a los usados por el resto de la clase.
4. Potenciar las actividades que aumenten el vocabulario, la comprensión lectora y en general la eficiencia lectora.
5. Potenciar la lectura libre y recreativa, proporcionando al alumno, textos interesantes con vocabulario reducido

Se ha revisado lo que desde el ámbito del desarrollo humano se entiende por leer y escribir, así como algunas sugerencias para apoyar en este proceso a los alumnos con **nee**. A continuación se presentan los sustentos básicos del Plan y Programas de Español del nivel Primaria 2000.

3.3 Programa de Español en la escuela primaria

En el marco de la búsqueda de la calidad educativa, acercar a los mexicanos al gusto por la lectura y a la escritura es un objetivo institucional. Existen políticas que encaminan sus esfuerzos a este paradigma: "Hacer de México un país de lectores", y para ello se impulsan desde diferentes sectores acciones que motiven a los mexicanos a apropiarse de las habilidades comunicativas más importantes en el mundo actual, ya que son instrumentos de constante comunicación.

Desde hace más de una década es una prioridad de la educación básica la enseñanza funcional de la lengua escrita como parte preponderante del mejoramiento de la calidad de la educación básica. En México el Programa Nacional de Lectura puesto en marcha en 2005, y su antecesor el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (*Pronalees* creado en 1995 en el marco de la reforma integral de la educación básica) son propuestas para una enseñanza funcional de la lengua escrita en concordancia con el nuevo enfoque comunicativo funcional de los programas de español del nivel primaria y de acuerdo al enfoque constructivista de la educación, realmente significativo y de uso para la vida diaria, no descontextualizado, y con flexibilidad para hacer ajustes a la demanda del grupo y de cada alumno en particular. Se ha dado un gran impulso a las bibliotecas escolares y a la capacitación de los docentes para aprovechar al máximo los materiales educativos con los que cuentan (libros de texto, libro del maestro, ficheros de actividades didácticas, bibliotecas escolares). Los libros de texto gratuitos han sido modificados a partir de 1995 con el propósito de

que "...los niños mexicanos adquieran una función cultural más sólida y desarrollen su capacidad para aprender permanentemente y con independencia" (Programa de Estudio de Español, 2000).

El **enfoque comunicativo funcional** del Programa de Estudio de Español en el nivel primaria entiende que comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse, partiendo de que la lengua es un hecho social y demanda de ambientes o condiciones alfabetizadoras. **Leer** es interactuar con el texto, comprendiéndolo y utilizándolo con fines específicos. **Escribir** se refiere a organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes.

Los principales rasgos del enfoque comunicativo-funcional son:

1. Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita.
2. Desarrollo de estrategias didácticas significativas
3. Diversidad de textos
4. Tratamiento de contenidos en los libros de texto
5. Utilización de formas diversas de interacción en el aula
6. Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares.

El docente de educación primaria tiene que tener claro que aprender a leer y a escribir va mucho más allá de decodificar y codificar, y por lo tanto el proceso lleva más tiempo y no es igual para cada niño, siendo muy importantes los conocimientos y las experiencias previas del alumno, así como el contexto familiar de procedencia.

En la educación primaria se establece el primer ciclo –primero y segundo grado- para consolidar la *mecánica de la lectura* y la *identificación de palabras*, base fundamental para lograr la comprensión y apropiación de textos posteriormente y de manera permanente en la trayectoria de vida de los estudiantes.

El dominio funcional de la lectura y escritura es fundamental para asegurar que los alumnos tengan las competencias necesarias en los grados subsecuentes, ya que con cada grado y nivel en el que se avanza, utilizar como instrumento de aprendizaje a los textos expositivos de complejidad creciente es cada vez más frecuente, ocupando un papel fundamental en la enseñanza-aprendizaje. En el caso de los alumnos con **nee** significativas, se espera, en el caso de un objetivo de integración académica, que cada vez logre niveles más complejos de interacción con textos, comprendiendo y aplicando lo aprendido a diferentes situaciones, y que sea capaz de comunicar a través de textos sus ideas y las de otros.

Los Programas de Estudio de Español de educación primaria tienen como **propósito** general propiciar el desarrollo de competencias comunicativas de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el *lenguaje hablado y escrito* para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización(SEP, 2000:13).²²

Los contenidos y actividades de los programas de español giran en torno a cuatro **componentes**, y dentro de cada componente los

²² Entendiendo por alfabetización no sólo la enseñanza y uso funcional de la lectura y la escritura, sino también el lenguaje oral, siendo la escuela responsable de enriquecer la base lingüística de los alumnos.

contenidos se clasifican en apartados que señalan aspectos claves de la enseñanza, los cuales se entretajan de manera transversal:

Tabla 3.3 Componentes y apartados de Español

Componente	Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión ²³ sobre la lengua
Propósito	Mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula	Que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana	Que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos	Se propicia el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográficos, y de puntuación.
Apartados	<p>Interacción en la comunicación</p> <p>Funciones de la comunicación oral</p> <p>Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas</p>	<p>Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos</p> <p>Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.</p> <p>Comprensión lectora Conocimiento y uso de fuentes de información</p>	<p>Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos</p> <p>Funciones de la escritura, tipos de texto y características.</p> <p>Producción de textos</p>	<p>Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita</p> <p>Reflexión sobre las funciones de la comunicación</p> <p>Reflexión sobre las fuentes de información</p>

Fuente: Adaptado de los Programas de Español de educación Primaria. SEP (2000).

²³ Se utiliza este término porque no se espera un aprendizaje memorístico o repetitivo, meramente teórico de los contenidos correspondientes a este componente, el alumno deberá reflexionar desde la práctica de su vida cotidiana.

La escuela espera que los alumnos promovidos al tercer grado ya sean capaces de leer y producir textos de una manera más libre y autónoma -acorde a sus competencias-, sin la mediación material o específica del docente; pero en lo que respecta al aula integradora, algunos alumnos serán promovidos de grado, considerando otras condiciones, y no sólo el momento de adquisición de la lengua escrita en el que se encuentren.

Ciertamente, se espera que el proceso de todos los alumnos y alumnas no sea igual, pero ¿A través de aportar al docente estrategias que le sirvan de medio para acercar la práctica funcional y el gusto por la lectura y la escritura, que son aplicables a todo el grupo de referencia, se logrará potencializar tanto el desarrollo del niño con **nee** como en aquellos otros que no las tienen?

CAPÍTULO 4**LA MEDIACIÓN DOCENTE PARA
FAVORECER LA LECTURA Y LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN UN
AULA INTEGRADORA DE SEGUNDO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Las reflexiones que a continuación se presentan surgen de la investigación realizada por el interés, en un primer momento, de analizar y construir junto a docentes de las aulas integradoras de educación primaria, estrategias que les permitan interactuar de mejor manera con sus alumnos, para que con su influencia éstos desarrollen competencias cada vez más complejas – en particular en el proceso de adquisición de la lengua escrita-, pero cada uno a su ritmo y a su nivel. Una de estas estrategias es la mediación y sus tres tipos propuestos por Sánchez (1998) para acompañar a los alumnos en el desarrollo de la comprensión lectora, mediaciones que se propone sean consideradas como criterio de intervención, planeación y evaluación dentro de las aulas integradoras, permitiendo con ello que los docentes enriquezcan sus competencias en el “cómo enseñar” en un aula integradora y por ende diversa.

Las políticas educativas -que pretenden dar respuesta a las demandas sociales- y sus respectivas implicaciones y transformaciones en las prácticas docentes no van de la mano, siempre surge una antes que la otra y el proceso para generar las segundas requiere de un gran esfuerzo de toda la comunidad educativa, desde los más amplios contextos hasta el más íntimo, que es el aula. Al docente de educación regular le corresponde impactar de manera directa con los alumnos, y en este caso en especial, con aquellos que presentan **nee** con o sin discapacidad. Los servicios de educación especial son responsables de apoyarlo, pero no son ellos los únicos que tienen el deber de favorecer en los alumnos el *aprender a aprender* para así ser más competentes en la vida laboral y social.

4.1 Antecedente del problema

El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa opera en el país desde el 2002, Chiapas asumió el compromiso de participar en éste desde su etapa piloto en el 2001. En el 2004 los servicios de apoyo de educación especial en la modalidad de Centros Psicopedagógicos (CPP) concluyen en la entidad su reorientación²⁴ transformándose en Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por lo tanto son por lo menos 8 años de política educativa propulsora de la *integración educativa* de manera sistémica a través de las USAER, y otro sinnúmero de cambios al interior de la Educación Especial, modalidad que también ha tenido que crear una nueva identidad al servir de apoyo a la educación regular, ya que por muchos años su práctica se daba paralelamente, compartiendo muy pocos espacios entre una y otra.

Si para los docentes de educación especial ha sido difícil reconceptualizar y modificar sus prácticas, y reconstruirse a sí mismos, más lo ha sido para los docentes de las aulas regulares ya que han tenido que romper con sus creencias, con una cultura de exclusión y segregación y asistencialismo, que se dio por muchos años pues se consideraba que los alumnos con discapacidad eran "pacientes" con muy pocas oportunidades de aprender, y si lo eran tenían que serlo en espacios especiales para ellos y con docentes "especialistas" capacitados para su atención.

²⁴ La reorientación y reorganización de los servicios de educación especial inicia en 1993 en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, cambiando las concepciones respecto a su función, promoviendo la integración educativa y reestructurando los servicios existentes hasta ese momento. (PNFEEyIE: 2002).

La Constitución Política Mexicana resguarda el derecho a la educación en el Artículo Tercero Constitucional, en la Ley General de Educación en sus artículos 39 y 41 se precisan los criterios y fines de la educación especial, estableciéndola como modalidad de la educación básica y reconociendo las **nee** que pueden ser derivadas de algún proceso discapacitante, determinando que la educación debe ser otorgada con equidad en base a sus necesidades a través de métodos, técnicas y materiales específicos, e incluyendo orientaciones a los padres de familia, educación que puede ser dada en las aulas regulares o en los servicios escolarizados de educación especial dependiendo de las condiciones de cada alumno (PNFEEyIE 2002).

Como ya se ha mencionado el Sistema Educativo Nacional (SEN) se enfrenta a grandes desafíos, ya que no sólo se incrementa la estancia de los alumnos en el sistema educativo, con la obligatoriedad del preescolar a partir del 2002, sino que más niños y niñas mexicanos con **nee** asociadas o no a alguna discapacidad tienen el derecho de integrarse a las aulas formales, dejando sólo para aquéllos que no tienen las condiciones necesarias de independencia los servicios escolarizados de educación especial. Este grupo de alumnos, así como otros en condiciones vulnerables, implican un proceso de transformación interna en las escuelas, impactando en las prácticas del docente frente a grupo, que demanda la vinculación intra e interinstitucional para poder brindar a cada alumno la mejor oportunidad de aprender.

Desde la antigüedad la inserción de personas con discapacidad en la educación formal ha sido una realidad. La diferencia se centra en la forma en que se ha orientado esta experiencia educativa, la

profesionalización con la que se ha tratado y la conciencia del papel que juega el centro educativo en este proceso.

Chiapas cuenta -durante el ciclo escolar 2006-2007- con 105 servicios de educación especial que dan una cobertura menor al 5% de las escuelas de educación básica en el proceso de integración. Dichos servicios están conformados por 40 Centros de Atención Múltiple (CAM), 55 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 6 Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y 4 Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP). El apoyo y orientación a los docentes de los centros educativos regulares que están integrando alumnos con **nee** asociadas o no a la discapacidad, queda principalmente en manos de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los nuevos Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) que se pusieron en marcha a partir del 2003 dentro de la operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEyIE).

La entidad cuenta con tan solo 61 servicios de educación especial, responsables directos de favorecer el proceso de integración (USAER's y CRIE's), por lo que resulta comprensible que la mayoría de los docentes que integran en sus aulas a alumnos con **nee** no cuenten con el acompañamiento necesario. Favorecer el proceso de aprendizaje de los niños es un desafío, y aún más, es tener el compromiso de dar a cada uno de ellos en sus aulas las experiencias de aprendizaje significativo que requieren para apropiarse de los contenidos básicos del curso, considerando aquellas que se deben dar

en el plano social y en experiencias compartidas de aprendizaje a través de agentes mediadores.

Los docentes marcan al grupo con su presencia, haciendo latente su trayectoria formativa tanto humana como profesional; ellos llevan consigo todos los significados adquiridos durante su formación, las creencias adquiridas dentro de su ámbito familiar y social, y las experiencias de sus propias prácticas al planear, observar, evaluar, compartir y aplicar estrategias de enseñanza, etc. El docente de este nuevo siglo debe transformar sus prácticas ante las demandas que le impone el sistema y la población civil, haciendo ajustes dentro de un currículo flexible para dar respuesta a las necesidades del grupo, concibiéndose como un mediador. Este proceso de cambio es difícil para algunos docentes pues pesa más su formación y creencias que lo aprendido en cursos de actualización o de profesionalización promovidos, para que sean adquiridos los elementos teóricos que dan sustento a las reformas educativas, así como el contexto socioeducativo en el que fue *formado* y en el que a él le toca *formar*.

En las escuelas de Chiapas se pueden observar diferentes estilos docentes, así como prácticas educativas tradicionales como aquellas que se ajustan a la nueva propuesta constructivista. En esta última propuesta el docente pasa a ser parte de la comunidad del aula y no el líder de ella, él tiene como función principal mediar entre el alumno y los conocimientos propios de cada ciclo escolar, y llevar estos contenidos presentados en los programas de estudios a situaciones de la vida cotidiana favoreciendo el uso funcional de lo que aprende el alumno en el aula. Cada ciclo escolar los docentes se enfrentan ante la necesidad de conocer y reconocer a sus alumnos en cuanto a fortalezas y debilidades (nivel de desarrollo, zona de desarrollo actual,

ritmo y estilo de aprendizaje), para que a partir de este diagnóstico inicial puedan hacer ajustes a su planeación de contenidos e ir favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante identificar qué competencias básicas ha de tener el docente del siglo XXI: una de ellas es la de constituirse en mediador del aprendizaje.

El enfoque comunicativo funcional del Programa de Estudio de Español en el nivel primaria (2000) entiende que comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse. Leer es interactuar con el texto, comprendiéndolo y utilizándolo con fines específicos. Escribir se refiere a organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Una de las metas en el proceso de integración es procurar, en lo posible, la adquisición de la lengua escrita en los alumnos con **nee** haciendo uso de estrategias y metodologías necesarias, así como el uso de materiales específicos para ello.

El docente de educación primaria tiene que tener claro que aprender a leer y a escribir va mucho más allá de decodificar y codificar, y por lo tanto el proceso lleva más tiempo y no es igual para cada niño, siendo muy importantes los conocimientos y las experiencias previas del alumno, así como el contexto familiar de procedencia. En la educación primaria se establece el primer ciclo –primero y segundo año- para iniciar formalmente y consolidar la mecánica de la lectura y la identificación de palabras, base fundamental para lograr la comprensión y apropiación de textos posteriormente y de manera permanente en la trayectoria de vida académica de los estudiantes. El dominio funcional de la lectura y escritura es fundamental para asegurar que los alumnos tengan las competencias necesarias en los

grados subsecuentes, ya que con cada grado y nivel en el que se avanza utilizar como instrumento de aprendizaje a los textos expositivos de complejidad creciente es cada más frecuente, ocupando un papel fundamental en la enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos con **nee** tienen dificultades para apropiarse de la lectura y la escritura, condición que se ve afectada por el origen de su situación (discapacidad, medio sociofamiliar poco favorecedor, salud, conducta, etc.). Ante este hecho algunos docentes se sienten inseguros sobre las estrategias a utilizar para favorecer el proceso de adquisición; llevan en algunos casos un currículo paralelo que poco considera la lectura y escritura como contenido fundamental, y por lo tanto, los alumnos son promovidos al grado siguiente en base a las normas de control escolar 2006-2007 relativas a la incorporación, reincorporación, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional (IRAC) que establece que los alumnos con **nee** deben de ser evaluados con base en la propuesta curricular adaptada (PCA), emanada del informe de evaluación psicopedagógica que realizan tanto la dirección, como el maestro de grupo, los familiares del alumno y el personal de educación especial, si fuera el caso; la evaluación psicopedagógica en muchos casos no es una realidad, se omite y por lo tanto no se realizan ajustes a los contenidos programados en la PCA.

Muchos de los docentes no están conscientes de este papel mediador que puede potencializar cada una de las distintas actividades programadas en el plan de trabajo para enriquecer las experiencias de aprendizaje de sus alumnos. No todas las interacciones entre docente y alumnos, y entre alumnos son mediación, se requiere una intención

real, organizada y ordenada para poder denominarla así. El docente para poder mediar debe tener amplios conocimientos teóricos que le permitan identificar el qué, para qué, cómo, dónde y cuándo de la enseñanza y la evaluación.

Ciertamente, se espera que el proceso de todos los alumnos y alumnas no sea igual, pero ¿a través de la mediación consciente del docente en sus tres tipos (genérica, específica y material), que le sirvan de medio para acercar la práctica funcional y el gusto por la lectura y la escritura, que son aplicables a todo el grupo de referencia, se logra potencializar tanto el desarrollo del niño con **nee** como el de aquellos otros que no las tienen?

Pregunta general

¿Que relación se observa entre la mediación del docente a través de sus tres tipos (genérica, específica y material) y los niveles de adquisición de la lectura y producción de textos en alumnos de un aula integradora de segundo grado de primaria?

Subpreguntas

- ☞ ¿Con qué dificultades se enfrenta el docente frente a grupo al mediar con alumnos con condiciones de aprendizaje diversas?
- ☞ ¿Reconocen y usan los tres niveles de mediación los docentes integradores en las interacciones con sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita?
- ☞ ¿Se clarifica la participación docente el incluir en la Propuesta Curricular Adaptada de los alumnos identificados con **nee** los tres niveles de mediación?
- ☞ ¿Cómo impacta la mediación del docente en la frecuencia del uso funcional de la lectura y la producción de textos?

- ☛ ¿Considera el docente integrador como criterio de evaluación los tres tipos de mediación que requieren sus alumnos para realizar una tarea, permitiendo hacer ajustes en ella?

4.2 JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

En el marco del Artículo 3º Constitucional, el artículo 41 de la Ley General de Educación, la Declaración de Salamanca de 1994 que fundamentan el PNFEeYIE, se hace necesario no perder de vista el impacto que la **integración** de los alumnos con discapacidad y con necesidades educativas genera en el mismo sistema educativo así como en otros contextos a los cuales trasciende. Es un derecho de todos el tener acceso al aprendizaje, considerando las necesidades, características, intereses y potencialidades de cada uno; educación que debe ser de calidad y en equidad.

Es en el aula en donde los niños y niñas viven múltiples momentos de interacción a través de los diversos trabajos realizados en ella, Ph. Jackson (1991) desde la etnoantropología da igual importancia tanto a los acontecimientos que resultan significativos para comentar, como las interacciones más rutinarias que puedan ser olvidadas.

El constructivismo enriquece las aulas conjuntando propuestas teóricas que permiten la creación de ambientes óptimos de aprendizaje, en donde docentes y alumnos son aprendices y maestros, ya que ambos aprenden durante el proceso. Piaget (en Klingler y Vadillo 2000) desde la teoría psicogenética del desarrollo señala que el progreso de las estructuras cognitivas se basa en la

tendencia al equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación. Sólo del desequilibrio entre los dos procesos surgen el aprendizaje y el cambio cognitivo. El niño encuentra en el ámbito escolar situaciones que lo enfrentan al conflicto cognitivo al interactuar con otros y le permite la interacción directa con los estímulos educativos.

Por su parte la escuela sociocultural representada por L.S. Vygotsky (en Klingler y Vadillo 2000) da un papel importante a la figura del docente en el desarrollo intelectual del niño. Pensaba que el desarrollo y estimulación cotidianos, aunados al uso del lenguaje como proceso de mediación, resultaban fundamentales. Además de considerar las interacciones sociales del niño con otros iguales o más expertos como parte insustituible del desarrollo ya que favorecen la zona de desarrollo próximo, aquella que no logra realizar por sí mismo pero sí con la ayuda de un compañero.

Para Ausubel (en Rojas 2004) el *aprendizaje*, de representaciones, conceptos y preposiciones implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, llegando a ser sistémico y organizado. Por otra parte, concibe al *alumno* como un procesador de la información. Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, siendo necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando y que sea capaz de relacionar los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos logrando así un aprendizaje significativo.

Los aportes de la psicología instruccional (Beltrán, 1998) enriquecen al docente con estrategias que permiten tener más y mejores

opciones en el cómo enseñar, regulando el control sobre la tarea y la planeación para transferir poco a poco este control al alumno aprendiendo a pensar y autorregularse para lograr el aprendizaje permanente en el contexto áulico y fuera de él. El aprendizaje es concebido como un proceso activo, constructivo y significativo, centrándose en el alumno, ya que él da sentido a los materiales que procesa, decidiendo el qué aprender de manera significativa. La instrucción mediada, herramienta que potencializa la zona de desarrollo actual de los alumnos, demanda una participación consciente e intencionada por parte del docente.

R. Feuerstein (1983) a través de su propuesta de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva considera que todos pueden aprender y a partir de cualquier momento, y estos aprendizajes variarán considerando factores externos e internos al individuo, como son el contexto social y cultural, la edad de intervención, el desarrollo orgánico y la carga genética. La participación del docente es fundamental bajo este esquema en las interacciones con sus alumnos de manera organizada y planeada con la finalidad de que éstos puedan poner en prácticas diversas herramientas que les permitan enriquecerse de los estímulos, para apropiarse de conocimientos que les sean funcionales tanto en la escuela como en la vida.

Esta mediación puede de ser tres tipos, dependiendo del grado de control que tenga el docente sobre la tarea, como lo propone Sánchez (1998), para la comprensión lectora. Estos tres tipos de mediación son: a) genérica: orientan la tarea y regulan su ejecución, permitiendo al alumno organizarse para llevarla a cabo, b) específica: tiene como herramienta básica el lenguaje, orientan una actividad específica dentro del proceso de una tarea, y c) material: en donde la

parte mediadora se hace cargo del total o parte de la tarea ya que el alumno no es capaz aún de realizarla por sí mismo en un plano concreto. Los tres tipos de mediación pueden ser aplicables a todo el proceso de adquisición, consolidación y desarrollo de la lengua escrita.

Dentro del contexto chiapaneco se encuentra poca documentación relacionada con la presente investigación sobre la atención de alumnos con **nee** que están integrados a las aulas regulares, compartiendo con otros alumnos las estrategias y tipos de mediación docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con base en los resultados de las evaluaciones realizadas a finales del ciclo escolar 2005-2006 por el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL) Chiapas ocupa el 19º lugar de aprovechamiento en la materia de español a nivel nacional, se observan datos significativos de rendimiento escolar por debajo del promedio, haciéndose oportuno realizar una investigación que tiene como objetivo observar como la mediación del docente a través de sus tres tipos (genérica, específica y material) influye en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los alumnos de un aula integradora.

Así mismo, ya que uno de los objetivos de la política actual de nuestro país es que los mexicanos nos acerquemos a la lectura y a la producción de textos, la propuesta de intervención pretende enriquecer las practicas actuales de los docentes de educación primaria.

4.3 OBJETIVOS

Objetivo general

Teniendo como referencia la importancia del manejo funcional de la lectura y la escritura en todos los seres humanos, como herramienta fundamental para interactuar con el medio, comunicarse y adquirir conocimientos; el presente estudio tiene como objetivo **identificar el impacto de la mediación docente como medio para favorecer el proceso de adquisición y el uso funcional de la lectura y la producción de textos de un grupo de alumnos que conforman un aula integradora de 2º grado de primaria.**

Objetivos específicos

- ☞ Analizar y comprender los diferentes tipos de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la producción de textos, a la que se enfrenta el docente en cuyo grupo está integrado por lo menos un alumno con **nee**.
- ☞ Identificar el dominio docente sobre el concepto de mediación y los tres tipos propuestos por Sánchez (1998).
- ☞ Adecuar estrategias de intervención, a fin de lograr que los alumnos con **nee** vean favorecida, al igual que sus compañeros, la adquisición de la lectura y la producción de textos haciendo un uso más frecuente y funcional de ellas.
- ☞ Enriquecer la Propuesta Curricular Adaptada de los alumnos con **nee** con los tres tipos de mediación propuestos por Sánchez.

- ☞ Enriquecer el proceso de evaluación con los tres tipos de mediación como un indicador de las competencias alcanzadas por los alumnos del aula integradora.

4.4 Método

La interacción docente-alumno entendida como fenómeno humano complejo, en donde se forma y transforma la identidad de cada uno de ellos, es abordada en esta investigación con un modelo de enfoque mixto de predominio cualitativo²⁵, para realizar un estudio correlacional. Al concluir la investigación y obtener resultados y conclusiones, se espera contar con un sustento que permita el desarrollo de talleres y la elaboración de material impreso para los docentes integradores en el estado, así como replicar la experiencia a través del apoyo del personal de las USAER .

El estudio parte de un **diseño** cuasi experimental²⁶, ya que se introduce la variable independiente (*tipos de mediación*) desconocida previamente por el docente al contexto del aula integradora; con un enfoque mixto, se considera el estudio de caso instrumental

²⁵ Hernández Sampiere (2004:13) hace mención de una tendencia creciente en la investigación actual por unir-complementar ambos enfoques en lo que ha denominado Denzin (1978, en Hernández Sampiere:2004) como *triangulación*, agregando con esto una perspectiva más completa sobre el tema de estudio, con el riesgo de que surjan contradicciones entre los resultados. Los modelos de esta triangulación pueden ser: modelo de dos etapas, de enfoque dominante y mixto.

²⁶ En el marco de la investigación cuantitativa, en este tipo de diseño sólo se tiene control sobre variables que dan sustento a la validez externa, pero ofrece un grado de validez suficiente que lo hace muy viable en el campo de la educación y la psicopedagogía. Demanda que en la interpretación y conclusiones el investigador haga constar cuáles son las limitaciones de los resultados alcanzados. (Buendía, 1998).

(cualitativo) para guiar el trabajo de campo, enriquecido con el diseño de series temporales²⁷ (cuantitativo).

La recolección de datos se da a través de métodos cualitativos como la observación de tipo participante, la entrevista semiestructurada, producciones libres, y recursos tecnológicos tales como el video y audio que se convierten en instrumentos muy provechosos para obtener información abundante y fidedigna de los contextos.

La selección de la muestra no probabilística²⁸ también retoma la predominancia del enfoque cualitativo ya que no se pueden generalizar las condiciones del aula y se identifica como un grupo intacto, seleccionada por criterio de la investigadora: aunque se introduce como variable los niveles de mediación, el docente y sus alumnos ya conformaban un aula integradora.

4.5 Participantes

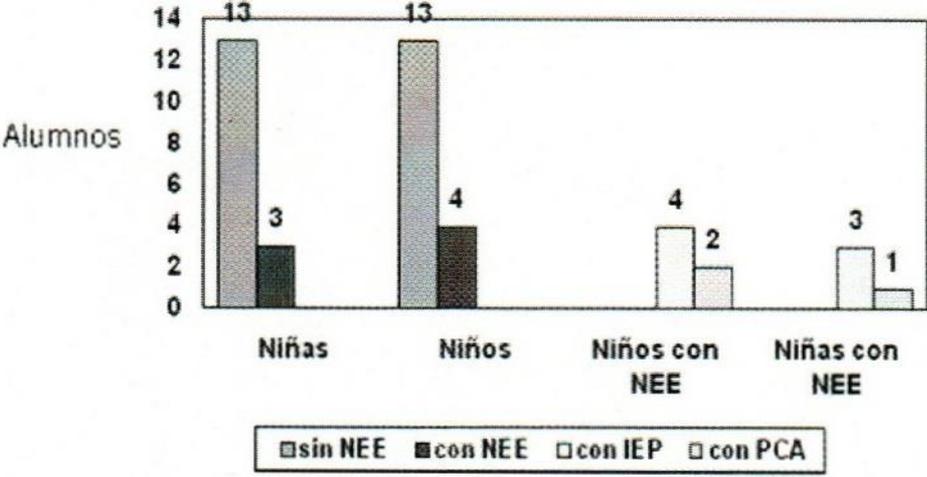
Los participantes en la investigación son un docente y su grupo de 33 alumnos entre los 6 y los 9 años de edad que cursan durante el ciclo escolar 2006-2007 el segundo grado de educación primaria en la escuela federal "Niños Héroes de Chapultepec" turno matutino, con clave de C.T. 07DPR0302L, ubicada en el Barrio San Bernabé de la localidad de Ocozocoautla, Chiapas.

²⁷ A un mismo grupo se le administran pretest, tratamiento y postest, el número de mediciones está sujeto a las necesidades específicas de la investigación que se realiza (Hernández Sampieri, 2004).

²⁸ También llamada muestra dirigida, supone un procedimiento de selección informal. Se utilizan en muchas investigaciones y, a partir de ellas, se hacen inferencias sobre la población (Hernández Sampieri, 2004).

En el grupo se encuentran integrados 7 niños y niñas con **nee** de características diversas, tres de los cuales – una niña y dos niños- presentan discapacidad y por lo tanto sus **nee** son más significativas ya que requieren de adecuaciones de acceso y curriculares, estos alumnos cuentan con Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEP) y Propuesta Curricular Adaptada, los otros cuatro alumnos con **nee** sólo tenían IEP. El contexto de origen de la mayoría de los alumnos que conforman el grupo es de un nivel socioeconómico bajo, en donde más del 38% de los padres de familia sólo cuentan con primaria incompleta, en el hogar no se hace uso frecuente de la lectura y la escritura, el medio para comunicarse es a través de diálogos directos, vía telefónica o radio (lenguaje oral). La televisión está presente en la mayoría de los hogares como una fuente de información y entretenimiento, se ven a través de ella sólo programas en castellano.

Gráfica 4.1 Alumnos de 2º grado de un aula integradora



Fuente: elaboración propia

Antes de la elección de este grupo como caso único se tuvo contacto con otro grupo de tercer año de primaria con un solo alumno con **nee** asociadas a la discapacidad auditiva; al analizar la riqueza del grupo de segundo año debido a la heterogeneidad de sus integrantes y la disposición del docente ante sus alumnos se tomó la decisión de seleccionarlo para el presente estudio.

4.6 Instrumentos

Con la finalidad de conocer sobre el dominio del tema de la presente investigación por parte del docente, se elaboró una entrevista (anexo 1) con 17 preguntas guías acerca del proceso de integración, el concepto de mediación y los tres tipos de ésta.

Para la observación al interior del aula se diseñan dos guías (anexos 2 y 3), la primera con el propósito de registrar las producciones libres y dirigidas de textos y los actos de lectura de los alumnos, y la segunda en donde se registran los tipos de mediación por parte del docente (Sánchez, 1998).

Para poder determinar el nivel de adquisición de la lectura y la producción de textos de los alumnos, se realizó una matriz de datos (anexo 4) señalando las características de los niveles de conceptualización de la lengua escrita para el análisis de evidencias de producción de textos libres y dirigidas de los niños con base en el proceso de adquisición descrito por Ferreiro y Teberosky (2005) y las guías de Evaluación Auténtica de la Lectura y de Diarios Interactivos del Proyecto OLE (1998).

4.7 Procedimiento

El acceso al escenario²⁹ inicia cuando se elige el aula del 2ºC de la escuela NH, al observar que reúne condiciones básicas para constituirse como aula integradora: apertura por parte del docente para apropiarse de estrategias diversificadas que favorezcan a su grupo en el proceso de apropiación de contenidos dirigidos a la formación de competencias para el saber saber, el saber ser y el saber hacer. El grupo se muestra receptivo y empático hacia los niños con **nee**, reconociendo que el espacio del aula es un área de oportunidad para favorecer su propio proceso educativo de manera significativa. 3 de los niños con **nee**, ya estaban integrados al grupo desde el ciclo escolar anterior, dos niños con **nee** fueron de nuevo ingreso y 2 como repetidores del curso ya que no fueron promovidos.

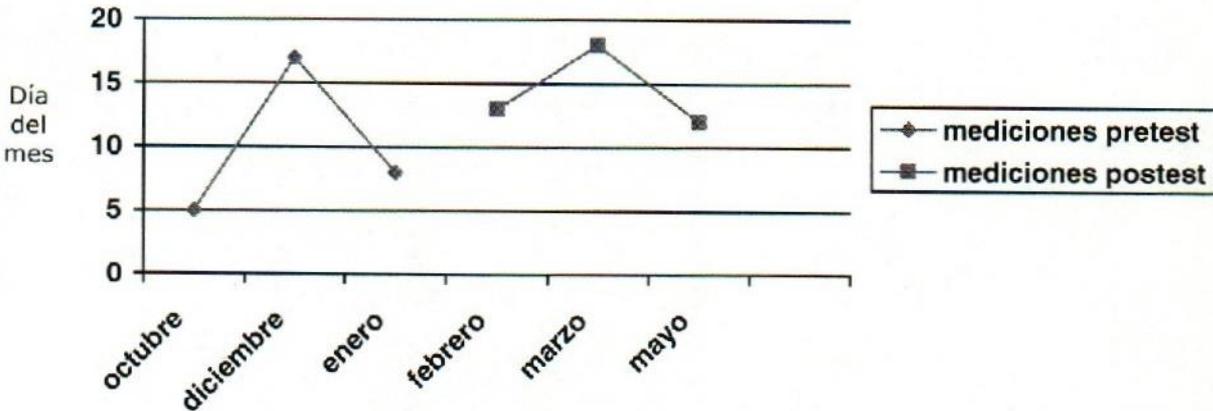
Después de identificar al grupo como muestra del estudio, se solicita al docente de grupo participar en su aula como observadora para registrar evidencias sobre el proceso de adquisición de la lectura y la escritura de sus alumnos. Se acuerda con él y con el maestro de la USAER No. 4 que parte fundamental del estudio era observar los resultados que la interacción entre los alumnos con **nee** y sus compañeros del aula generaban en el uso funcional de la lectura y la escritura.

Se trabaja en dos momentos de observación, el primer momento inicia con la obtención de información teórica y la estancia de tres

²⁹ En este momento a nivel de *forastera*, como alguien que no pertenecía a la comunidad, siendo motivo de curiosidad por parte de los alumnos y de angustia para el docente, al sentirse invadido en su intimidad, poco a poco fue siendo aceptada en este microcontexto, haciéndose menos evidente su presencia en el aula como agente externo y alumnos y maestro actuando de manera cada vez más *natural*.

meses registrando las actividades dentro del aula sin la implementación de los tres tipos de mediación, así como la recogida de evidencias de producción libre y dirigida (pretest), del nivel de lectura y producción de textos de los alumnos en tres ocasiones con la intención de establecer la línea base antes de la implementación de los tipos de mediación (Gráfica 4.3), y posteriormente un segundo momento de un cuatrimestre (considerando los recesos de Semana Santa y Navidad) de observación con la implementación de los tipos de mediación y la recogida de evidencias (postest) en tres ocasiones sobre el nivel de lectura y producción de textos de los alumnos para concluir con el análisis de los registros e identificar los resultados de la implementación de la mediación docente planificada, ordenada y organizada.

Gráfica 4.2. Aplicación de pretest y postest durante el estudio: octubre 2006 - mayo 2007.



Fuente: elaboración propia

Durante la etapa de pretest el docente del grupo era capacitado para el manejo de las mediaciones, revisando su sustento teórico y apropiándose de ellas conceptualmente en los tiempos destinados a la

lectura. Durante los meses de enero a marzo de 2007 el docente de grupo recibe a un alumno de la Licenciatura de Educación Primaria para realizar sus prácticas, esto da tiempo para ir capacitando al docente sobre los tipos de mediación, su aplicación desde la planeación, la propuesta curricular adaptada y los ajustes a la evaluación dentro de su aula sin descuidar al grupo. El estudiante practicante también participa en el curso-taller que se da a toda la comunidad de docentes sobre los tipos de mediación, actividad que se lleva a cabo a solicitud del docente del grupo en observación.

Durante las dos primeras semanas el docente se muestra sobreactuado, buscando con la mirada la aprobación de sus diversas estrategias implementadas para compartir la lectura con sus alumnos y animarlos a la producción de textos, cuidando sus mensajes orales al dirigirse a los alumnos con discapacidad, llamándolos "*sus compañeros con capacidades diferentes*", "*ellos también son muy valiosos*", "*los amiguitos que nos necesitan*", al concluir la clase se relaja ya que sabe que el momento de observación ha terminado.

Después de la tercera semana de observación (6 sesiones de 45 minutos) el docente de grupo ya no sobreactúa y da menos importancia a la presencia de la observadora, los alumnos no se muestran curiosos por su presencia. La estancia en el escenario dura 17 semanas más, dando oportunidad de registrar datos en 34 sesiones de trabajo en la materia de español a través de las guías de observación elaboradas para tal fin (anexos 2 y 3). A partir del mes de enero 2007 se llevan a cabo videofilmaciones para tener evidencia tangible del actuar docente frente a su grupo. Durante la entrevista inicial (anexo 1) realizada en la cuarta semana de observación se utiliza una grabadora. Esta herramienta también es utilizada durante

la etapa de pretest (visualmente menos invasiva) para analizar posteriormente las consignas, instrucciones, mensajes verbales y no verbales del docente utilizados como herramientas de mediación.

En el mes de enero, con el reinicio de labores y con la demanda del docente del grupo para llevar a cabo el curso-taller sobre tipos de mediación, actividad que originalmente estaba programada en el mes de diciembre, se desarrolla el taller con el colectivo docente, ya que considera que el siguiente ciclo escolar él ya no continuará con el grupo y será asignado a otro docente y por tanto "...se perderá mucho tiempo entre que se sensibiliza...". A partir del mes de febrero se hacen ajustes a las actividades programadas dentro del aula para llevar a cabo los tipos de mediación.

Las tres evaluaciones postest se realizan en los meses de febrero, marzo, y mayo de 2007 para identificar el avance en el dominio y uso espontáneo de la lectura y escritura de los niños y niñas, esto en paralelo a la implementación de los tipos de mediación en las actividades de la lengua escrita en la clase de español.

Antes del inicio de la observación se determinaron las variables medibles y las conductas observables, con una previa definición operativa basada en la definición conceptual de varios autores sobre los conceptos de *mediación*, *leer* y *escribir* (Ferreiro, Lerner, Díaz Barriga Vygotsky, Rogoff, Sánchez, Vadillo, Ruíz, Feuerstein) y así obtener datos sobre las variables que permiten validar hipótesis y conclusiones.

El rol de la observadora es a nivel participante³⁰, su papel en el grupo es conocida sólo por el docente del grupo y el maestro de apoyo de la USAER No. 4, la dirección de la escuela y los alumnos no son informados, sino hasta concluir la investigación y la presentación de resultados. La información brindada al maestro sobre el objetivo real del estudio es encubierta, ya que se considera que si sabe que él forma parte importante del análisis cambiará su forma de actuar frente al grupo, sólo se precisa que se requieren evidencias sobre el proceso de adquisición de la lectura y la producción de textos en los alumnos. La estancia de observación dura 8 meses, en sesiones de 45 minutos dos veces por semana, la primera hora de clases en la materia de español. El enfoque de la observación se focalizó en los tipos de mediación docentes, así como en las producciones espontáneas de lectura y producción de textos de los alumnos en el aula.

Control de sesgos

La minimización de los sesgos implicó tener permanentemente en cuenta requisitos que enseguida se describen en tres bloques: a) criterios contextuales, b) criterios metodológicos y c) criterios para el muestreo observacional.

- a) Criterios contextuales: la observación se realiza dos veces por semana durante la clase de español con duración de 45 minutos por la mañana durante toda la etapa de pretest de octubre a

³⁰ Observación cualitativa que tiene como objetivo explorar ambientes, describir comunidades, comprender procesos, identificar problemas y generar hipótesis para futuros estudios. Este tipo de observación implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente y estar pendiente de los detalles de los sucesos, los eventos y las interacciones. (Hernández Sampieri, 2004:458)

enero, al iniciar la etapa de postest, de febrero a mayo, se sigue observando a la misma hora la clase de español por 45 minutos. De enero a marzo del 2007 se incorpora al aula un estudiante de la Licenciatura de Educación Primaria para realizar sus prácticas, a él también se le observa y posteriormente se le dan las orientaciones sobre la finalidad del uso de los tres niveles de mediación en las actividades de apropiación de la lengua escrita. Se considera enriquecedor para el joven estudiante la experiencia ya que vivió justamente la intervención mediada del docente titular para que a través de diversas estrategias lograra la apropiación de la aplicación ordenada y organizada desde la planeación de los tipos de mediación. Este alumno considera que se enriqueció al poder articular la teoría con la práctica desde el contexto mismo de la educación.

- b) Criterios metodológicos: la observación en el aula se realiza por un solo observador durante 8 meses. Se diseñaron guías de observación (anexo 3) con categorías y conductas espontáneas y dirigidas reconocibles basadas en las escalas de Evaluación Auténtica de la Lectura apropiada para lectores principiantes, Evaluación de Diarios Interactivos para escritores principiantes del Proyecto OLE (1997) y los niveles de conceptualización de la lengua escrita de Ferreiro (2005), teniendo como soporte videofilmaciones realizadas esporádicamente al interior del aula, y para el docente se consideró una guía de observación (anexo 4) con base en la implementación de los tres tipos de mediación. Ante la presencia del practicante en el proceso del estudio se tuvo que determinar las intervenciones de ambos docentes, el experto y el aprendiz, al interior del aula, para que ambos experimentaran los tres niveles de mediación.

c) Criterios para el muestreo observacional: la selección de la muestra consideró como caso típico de un aula integradora a un grupo de alumnos de entre 7 y 9 años de edad, donde el docente reconoce la presencia de alumnos con **nee** asociadas o no a la discapacidad, así como a otros alumnos en desventaja en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Que el grupo contara con el acompañamiento de un maestro de apoyo del equipo de USAER, para asegurar que el docente ya hubiera tenido acercamientos y formación sobre el proceso de integración y sus implicaciones, y que estuviera dispuesto a participar en el estudio. La selección del grado de segundo de primaria se debe a que es en este año en el que se debe de consolidar la mecánica de la lectura y la escritura, sustento clave para el aprendizaje de los grados posteriores en los que participe el alumno.

Para la retirada del escenario fundamentalmente se comparte y retroalimenta al colegiado a través de la devolución de la información recopilada durante el período de observación en la estancia de la investigadora, en torno a los logros de la propuesta del uso de los tipos de mediación para incidir en el proceso de adquisición de la lengua escrita, resaltando la riqueza que implica para el éxito de este proceso la apertura y voluntad del docente para arriesgarse a experimentar nuevas propuestas, así como la participación de los alumnos, sensibilizados hacia la diversidad en el aula. Con esta retroalimentación también se recopila información que permite cerrar esta etapa del proceso. Con el docente integrador se sostuvo una

última entrevista, para conocer de él sus reflexiones a partir del uso de los tres tipos de mediación.

Para el análisis de datos se concentra la información recopilada durante el período de observación de manera organizada y clasificada: las respuestas del docente ante la entrevista inicial y sus reflexiones al concluir esta investigación en el campo, las guías de observación para alumnos y docente, grabaciones de voz de la etapa de pretest y de la entrevista, interacciones en las videofilmaciones en la etapa de postest, producciones de los niños y fotografías.

Se asignan categorías, estableciendo unidades de análisis con base en los tipos de mediación y al nivel de adquisición de la lengua escrita observables o identificables en las evidencias recopiladas con el fin de poder realizar la interpretación de datos y presentar conclusiones.

4.8 Análisis de resultados

La investigación sobre "La mediación docente para favorecer la lectura y la producción de textos en un aula integradora de segundo grado de educación primaria" se realizó en dos momentos –pretest y postest– por lo que el análisis de resultados se describe con base en éstos:

PRETEST

En esta etapa se utilizaron los siguientes instrumentos: a) entrevista al docente, b) guía de observación para el registro de lectura y escritura espontánea y dirigida de los alumnos, y c) guía para el

análisis de datos del nivel de lectura y la producción de textos en base a evidencias producidas por los alumnos.

a) En la entrevista inicial se obtiene información sobre el contexto y el docente (historia de vida y creencias) que permiten identificar experiencias previas en el proceso de integración; el docente manifiesta que durante cuatro ciclos escolares ha tenido la oportunidad de integrar a su aula alumnos con **nee**, siempre acompañado por personal de USAER, situación que ha generado cambios en sus prácticas y en su persona, referente al tema de la discapacidad.

"...me fascina leer, así que las sugerencias que me han dado los maestros de USAER y los libros que hay en el centro de maestros los leo en las tardes... como también trabajo con adultos, pues hay muchas cosas que tienen en común a la hora de enseñarles a leer..."

Estas experiencias previas favorecieron la apertura del docente en esta investigación, además de venir impactando en su propio actuar reflexivo, promoviendo cambios en la práctica docente.

El Informe de Evaluación Psicopedagógica y la Propuesta Curricular Adaptada son reconocidos por el docente como herramientas indispensables para poder planear su intervención con los alumnos con discapacidad o sin ella. El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), señala que ambos documentos son necesarios en el proceso de integración. Como se mencionó en el Capítulo II, estos documentos deben

permanecer en manos del docente frente a grupo, ya que orienta y facilita su práctica.

Para evaluar a sus alumnos con **nee** el docente siempre utiliza instrumentos elaborados o adecuados en acompañamiento por el maestro de apoyo de la USAER: elaboran un documento individual para el alumno, le explican las actividades para que él las realice o eliminan contenidos ya que no corresponden a sus competencias, sin estar presentes en ellas como indicadores los tipos de mediación. Cabe señalar que las evaluaciones escritas aplicadas a los alumnos son elaboradas por el docente y no se utilizan las evaluaciones comerciales, lo que permite realizar los ajustes antes mencionados.

El docente identifica tener dificultades para lograr que dos de sus alumnos con discapacidad participen en los actos de lectura y producción de textos, porque:

"...no pueden hacerlo solos, yo les tengo que ayudar leyendo o poniéndoles la copia... no se paran de su lugar, pero sólo están mirando".

Para ayudarlos hace uso de las estrategias que propone el Libro para el Maestro (SEP:2006) sin embargo no hace modificaciones al libro de actividades de Español o al de Lecturas que utiliza el alumno – cabe destacar que para los alumnos con **nee** el material impreso no es acorde a sus competencias-, lo que limita su participación o logro de las tareas. El docente elabora preguntas, modela la lectura, genera la participación de los niños para hacer predicciones, pero estas actividades no pueden ser considerarse como mediaciones propiamente dichas. Feuerstein (1983) señala que la

exposición directa con los estímulos sin proveerle ningún tipo de *mediación intencionada* acarreará sólo aprendizajes superficiales, producto del propio desarrollo madurativo del niño.

El docente integrador manifiesta no tener conocimientos claros sobre el concepto de mediación y desconoce por completo los tres tipos propuestos.

"La mediación es cuando servimos -los docentes- de puente entre lo que va a aprender el alumno y el propio alumno...no sé cuáles son los tipos de mediación, ¿son los del lenguaje, los materiales didácticos y los textos?"

Se dan interacciones y apoyos por parte de él a sus alumnos, pero no de una manera intencional, programada y objetiva.

b) Al inicio de la etapa de pretest, al interior del aula se observa que el docente da instrucciones a sus alumnos para la lectura y la producción de textos dirigiéndolas de manera más específica a los alumnos que aún no han alcanzado la mecánica de la lectura, involucrando en menor medida a los alumnos que ya alcanzaron un nivel alfabético así como a los que se encontraban aún en un nivel presilábico o silábico.

La producción espontánea de textos se da más recurrentemente en los alumnos sin **nee** que se encuentran en un nivel alfabético, ya que terminan las actividades antes que sus compañeros y se ponen a dibujar, escribir recados, enriquecer la actividad realizada, ocasionalmente entregan al docente pequeños mensajes realizadas en

casa. En especial una alumna que produce textos narrativos constantemente, y ya que no es buena dibujante, le pide a una de sus compañeras que le haga los dibujos para ilustrarlos. Los alumnos con **nee** o sin ella, que se encuentran en otro momento de adquisición de la lengua escritura casi no producen textos (de acuerdo a su nivel) de manera espontánea o la sustituyen por dibujos, pero al "leerlos" reconocen que los dibujos no son letras o palabras (nivel simbólico).

Tabla 4.1 Promedio de actividades de lectura y producción de textos dirigidas o espontáneas realizadas por los alumnos durante la etapa de pretest.

Actividad	Lectura			Producción de textos		
	Alumno sin nee	Alumno con nee	Alumno con nee y disc	Alumno sin nee	Alumno con nee	Alumno con nee y disc
Espontánea	39	11	5	25	3	1
Dirigida	52	28	8	43	37	12

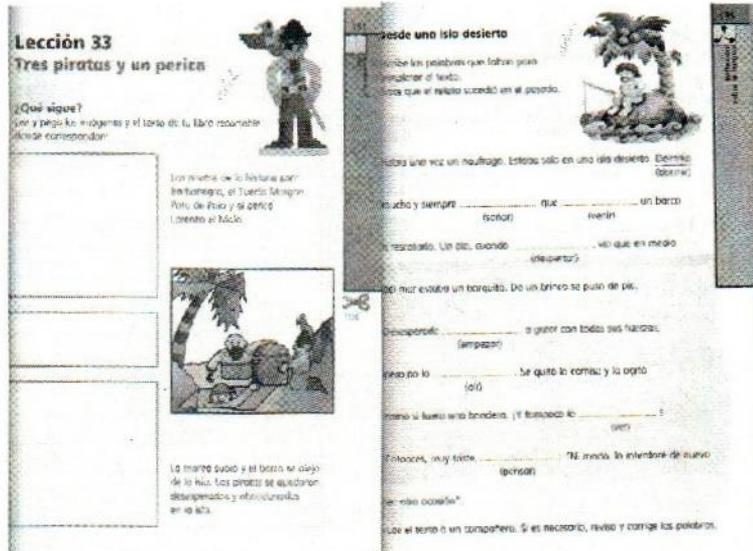
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, los libros de la biblioteca del aula, que tienen como objetivo estimular el gusto por la lectura en los niños, son solicitados por muy pocos niños de manera espontánea (5 alumnos), pero en actividades dirigidas por el docente la mayoría de ellos se acercan a los libros. Otro momento en donde se da la lectura espontánea de los alumnos más competentes es al realizar una actividad que concluyen antes que sus compañeros y exploran los textos anteriores o subsecuentes mientras que esperan que el grupo termine con la actividad. El docente acostumbra leer él mismo (lectura para los niños) dirigiendo y modelando la actividad, o en su caso deja la tarea a los más expertos (lectura por los niños). No hay mediación

intencional por parte del docente integrador, tal como la define Sánchez (1998).

Los textos de los libros de los alumnos no tienen adecuaciones para su fácil lectura, adecuación necesaria para los alumnos con **nee** significativas asociadas con discapacidad. Buns, Griffin y Shown (2000) señalan que si los niños tienen fallas en la comprensión o uso del principio alfabético, dificultad para adquirir y usar las habilidades y estrategias de comprensión y falta de fluidez tendrán obstáculos para el dominio de la lectura. Algunos de los alumnos del aula integradora se encontraban ante estas barreras, principalmente los alumnos con **nee**.

Figura 4.1 Actividades del libro de Español de 2º grado de la SEP sin modificaciones o adecuaciones de acceso



Fuente: Libro de actividades español, segundo grado de primaria. SEP 2006

Se observan en esta etapa actos tanto de lectura como de producción de texto en todos los alumnos, la diferencia está en uso funcional, ya que no todos han alcanzado un nivel alfabético en el proceso de adquisición o hacen uso de estrategias o metodologías que les permitan que estas actividades sean significativas, limitando su intensidad comunicativa; se hace evidente la necesidad de "ayudas" para leer y escribir en base a las competencias de los alumnos. El docente brinda oportunidades constantemente para ejercitar ambas actividades, pero quienes realmente las realizan y las disfrutan son los alumnos sin **nee**.

c) Los alumnos se encuentran en diferentes niveles de conceptualización y uso de actos de lectura y producción de textos. Con base en el análisis de los productos recopilados y las observaciones en el aula durante la etapa de pretest se establece que el nivel inicial para 18 de ellos es en la producción de textos el silábico-alfabético; una alumna en nivel presilábico; 9 alfabéticos y 4 silábicos. Las producciones libres y espontáneas durante las observaciones son muy pocas, la mayoría de ellas llevadas a cabo por cinco de los alumnos en el nivel alfabético y que estaban mejorando su mecánica de la lectura y la comprensión literal del texto. Al término de la etapa de pretest hay un cambio en el nivel de los niños, tres se encuentran en un nivel silábico (todos con **nee**), 13 en un nivel silábico-alfabético (de los cuales 4 tienen **nee**) y 17 ya a nivel alfabético, consolidando la mecánica de la lectura. Esta evolución es la esperada en un proceso de desarrollo guiado y estimulado para adquirir el uso funcional de la lengua escrita.

Gráfica 4.3 Nivel inicial de producción de textos de los alumnos del aula integradora de segundo grado de primaria.

ETAPA PRETEST



El docente utiliza constantemente en esta etapa el lenguaje oral para regular a sus alumnos, sirviéndole de herramienta, tal como lo señala Vigotsky (2003), dentro de los recursos e instrumentos que la cultura ofrece a los individuos, el lenguaje es el mediador por excelencia.

ETAPA POSTEST

En esta etapa se utilizaron los siguientes instrumentos: a) guía de observación para el registro de lectura y escritura espontánea y dirigida de los alumnos, b) guía para el análisis de datos del nivel de lectura y la producción de textos en base a evidencias producidas por los alumnos, y c) guía de observación de tipos de mediación docente en actividades de aprendizaje de la materia de Español. Los resultados se presentan a continuación:

a) Considerando que en esta etapa el docente integrador se había iniciado en el uso de mediaciones, en donde también participó el estudiante de la licenciatura de educación primaria como practicante, los actos de lectura y de producción de textos de los alumnos se vieron enriquecidos en oportunidades y formas de uso. Los alumnos que ha este momento alcanzaron un nivel alfabético que les permitía iniciarse en la consolidación de la mecánica de la lectura, reconociendo el significado de las palabras y llegar a una comprensión literal del texto continuaron siendo los que de manera espontánea usaban más frecuentemente la lengua escrita para comunicarse.

Tabla 4.2 Promedio de actividades de lectura y producción de textos dirigidas o espontáneas realizadas por los alumnos en etapa de postest

Actividad	Lectura			Producción de textos		
	Alumno sin nee	Alumno con nee	Alumno con nee y disc	Alumno sin nee	Alumno con nee	Alumno con nee y disc
Espontánea	48	21	12	43	26	17
Dirigida	63	58	35	57	51	43

Fuente: elaboración propia

Las estrategias del proyecto OLE para generar ambientes óptimos de aprendizaje, promovidas al interior del aula durante la investigación, favorecieron en los alumnos – en especial en los que presentaban **nee-**, en los propios docentes y en algunos padres de familia el placer por la lectura y la producción de textos sirvieron de herramientas de mediación, en donde se valoró más la intensión que la forma, logrando que todos los alumnos participaran de esta actividad en base a sus competencias.

Los padres de familia se vieron involucrados en estas actividades al realizar, con orientaciones del maestro de apoyo de la USAER, portadores de textos para que el alumno "escribiera" las respuestas en el libro de actividades de Español o realizando ajustes a los textos, simplificándolos, para su fácil lectura.

Figura 4.2 Texto con adecuaciones para favorecer mediaciones



Fuente: imagen tomada durante la investigación

b) Durante esta etapa se analiza e identifica el nivel de adquisición de la lengua escrita a través de tres muestras de producciones de los alumnos (una dirigida y dos libres), concluyendo que su evolución ha sido la esperada, pero agregando más intenciones espontáneas para leer y producir textos durante la clase de Español. Estos actos de lectura, para los alumnos con **nee** significativas, son mediados materialmente al hacer adecuaciones a los textos para hacérselos

accesibles, o se toma como nivel base *la lectura independiente de textos sin imágenes*.

Gráfica 4.5 Nivel final de lectura y producción de textos de los alumnos del aula integradora de segundo grado de primaria
ETAPA POSTEST

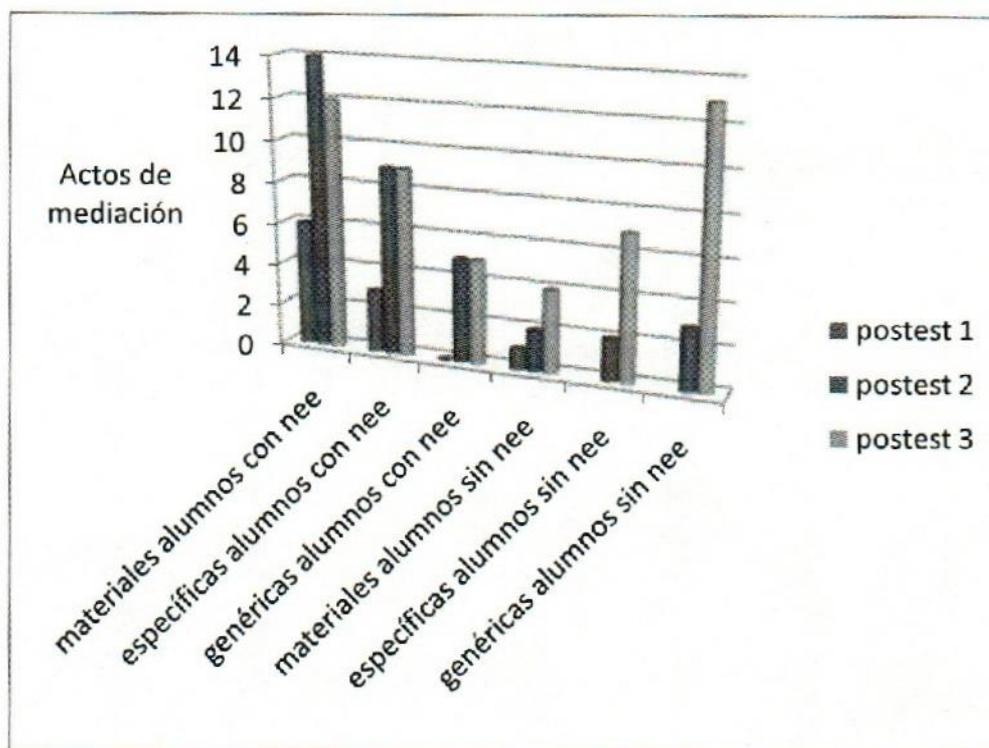


Fuente: elaboración propia

c) Ya que durante el proceso de la investigación el docente fue apropiándose del concepto de mediación y de sus tres tipos fue regulando su participación como apoyo al proceso de aprendizaje de los alumnos con **nee**, modificando su intervención con base en el conocimiento del alumno sobre el tema o actividad abordada. En la primera observación se registran de tres a seis mediaciones materiales o específicas referidas a los tres alumnos con **nee** significativas y dejando de lado a los demás. En la segunda medición posttest empiezan a aparecer mediaciones de tipo específico y material

con los alumnos con **nee** menos significativas y con los de bajo rendimiento académico. El docente identifica a alumnos expertos en actividades lecto-escritoras y los utiliza como *mediadores* con los alumnos de bajo dominio. Tal como lo señala Pozo (1996), afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica entender lo que sucede en la mente humana, los mecanismos o procesos que se utilizan tanto por lo que aprenden (novatos) como por lo que enseñan (expertos). El modelado por parte de un experto permite al que aprende ir interiorizando las actividades a realizar, logrando la apropiación y el control de las tareas, transformándose de un aprendiz a un experto ante cualquier situación de aprendizaje.

**Gráfica 4.6 Análisis de uso de tipo de mediaciones
ETAPA POSTEST**



Fuente: elaboración propia

Para finales del ciclo escolar el docente declara que espera poder utilizar dichas mediaciones en otras materias, no sólo en los actos de lectura y escritura. Es decir, se inicia un transfer de conocimientos hacia otros contextos de aplicación.

Para favorecer las mediaciones materiales por parte del docente, el maestro de apoyo de la USAER trabajó con talleres para padres y madres de familia, con la finalidad de que ellos elaboraran material específico para sus hijos (portadores de textos, guías de estudio con mapas mentales, adecuaciones a los textos por otros más sencillo, diccionarios personales y apoyo a la lectura con la inclusión de imágenes-texto), materiales que sirvieron tanto para las actividades en el aula como en las tareas para casa. Estos materiales permitieron al docente el uso de mediaciones específicas, favoreciendo el control de la tarea por parte de los alumnos, haciendo de la experiencia de aprendizaje algo significativo al estar acorde a las competencias de los niños.

Los tres tipos de mediación enriquecieron las propuestas curriculares de los tres alumnos identificados con **nee** significativas, incorporando en la descripción de actividades el tipo de mediación demandada por el docente: "*...el docente leerá a la niña las consignas para que pueda realizar la actividad...previamente se elaboran portadores de textos para que X seleccione la respuesta correcta y la pegue...*". El docente integrador y el maestro de apoyo de USAER concluyen que incorporar los tres tipos de mediación facilita su tarea. Esta reflexión la socializan durante la sesión de informe de resultados al colectivo docente al cierre de la investigación de campo. A los documentos pre-elaborados (como la PCA y la planeación semanal del docente) se anexa una

columna con el tipo de mediación requerida para cada grupo de alumnos. Tanto maestro de apoyo de USAER, practicante y docente integrador se dan a la tarea de hacer ejercicios en donde establecen nivel de mediación en una sola actividad, utilizando como apoyo los materiales impresos con los que cuentan los alumnos otorgados por la SEP.

Los tres tipos de mediación también se toman en cuenta para la evaluación, se preparan materiales de apoyo para lograr que el alumno controle la actividad de aprendizaje y pueda demostrar su dominio. Como criterio de evaluación se determina el que el alumno requiera un tipo de mediación menos regulada por el docente, logrando así una evaluación más objetiva y adecuada al nivel de competencia de cada alumno. Los términos previamente utilizados en el contexto de "lo hace solo", "lo hace con ayuda" y "no lo hace", son relacionados con los tres tipos de mediación requerida por parte del docente.

Figura 4.3 Aplicaciones de los tipos de mediación por parte del docente integrador, practicante y maestro de apoyo USAER



Fuente: elaboración propia

Las interacciones entre el docente y sus alumnos siguieron siendo creativas, motivantes y propulsoras del uso funcional de la lectura, pero enriquecidas al establecer objetivos individualizados teniendo como referencia la competencia base.

El discurso del docente se ve enriquecido y transformado con la experiencia vivida, el análisis de textos, y las conductas observadas en sus alumnos que permiten analizar el desarrollo de las competencias lectoras y de producción de sus alumnos a partir del tipo de mediación necesario para cada uno de ellos. Él plantea (información extraída de los comentarios realizados por el propio docente al socializar los resultados de la investigación con el colectivo docente al final del postest):

"Ahora no me desespero si Cristian o Jhovanna no responden a la primera, sé que sólo tengo que apoyar un poco más para que realicen la actividad, ya hasta he aprendido un poco de lengua de señas, con esto me comunico mejor..."

"... cuando ella llegó a mi aula, le escribí un poema, creía que siempre estaría en silencio y le pedí permiso para entrar a su mundo...ahora sé que su mundo también es el nuestro, sólo que lo vivimos de forma distinta y yo la estoy acompañando para que descubra y disfrute lo mismo que sus compañeros".

"No sé si mis compañeros quieran entrarle a la mediación, pero yo me la llevo conmigo el próximo año..."

"Los ajustes a la evaluación siempre los consideré como un reto, el maestro de apoyo de la USAER me traía el formato ya elaborado o era él el que aplicaba la evaluación al alumno, ahora las hago con él, pero creo que ya las puedo hacer solo".

"...como aprendí en este ciclo escolar...también tuvieron que mediar conmigo para que aprendiera a ser mediador..."

A través del análisis de las respuestas del docente se establece que a finales de la investigación él se empieza a autorreconocer como un docente integrador-mediador, con conocimientos básicos adquiridos a través del acompañamiento de la USAER y en su trayecto formativo personal y de centro.

4.9 Conclusiones

A pesar de operar en la entidad desde el 2002 el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa aún muchos de los docentes de la escuela regular que participan en el proceso de integración, esperan que el maestro de

USAER haga solo la tarea. Cuando el docente frente a grupo, el personal de USAER y el colectivo docente colaboran entre sí como aprendices y expertos en el proceso de enseñanza aprendizaje se logran interacciones positivas y no de dependencia. Los datos que se obtuvieron en la investigación van encaminados a reflexionar e incidir en las prácticas docentes pues hace falta un mayor entrelazamiento y articulación entre teoría y práctica al interior del aula. Cuando las propuestas educativas se acercan al docente a través de experiencia de aprendizaje significativas, contextuales (en su propia aula o desde su propia aula como se generó en esta investigación), utilizando estrategias acordes a los fines perseguidos, partiendo de sus conocimientos previos, de sus estilos de enseñanza y de sus creencias³¹ se crea un ambiente óptimo de mediación para potencializar el aprendizaje y la aplicación de las propuestas tal como lo señalan los criterios del OLE (Ruiz, 1998).

Los docentes que han participado en el proceso de integración con acompañamiento de personal de USAER cuentan con elementos básicos para enfrentar los retos del acceso a la lengua escrita de los alumnos con **nee** asociadas a la discapacidad. Una desventaja en este proceso son los materiales impresos con los que cuentan los alumnos, ya que no son accesibles para todos, y menos si las **nee** son significativas generando la necesidad de hacer adaptaciones curriculares individuales. Cuando se involucra a los padres de familia para realizar las adecuaciones a los textos y para la elaboración de material extra que permita a su hijo utilizar en mejor medida sus propios libros de texto (los mismos que utilizan sus compañeros) la

³¹ Para más información sobre la creencias de los docentes en el proceso de integración educativa se puede consultar uno de los estudios coordinados por Macotela (UNAM) en www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF

interdependencia entre la familia, el docente, el alumno y en su caso el maestro de apoyo de la USAER es muy positiva.

Al interior del aula que no comprende la mediación y sus tres tipos, se considera como una debilidad el requerir ayuda de otro para realizar una tarea (mediación material) y no como un área de oportunidad, ya que si el alumno logra realizar algo con ayuda, el objetivo sería que él vaya controlando la actividad con la estimulación adecuada para lograr conductas viables a su condición.

Si las interacciones al interior de las aulas integradoras se dan a través de experiencias mediadas en sus tres tipos (vinculando las propuesta de R. Feuerstein y Sánchez), los alumnos en su conjunto se ven favorecidos y se crean condiciones que permiten el uso funcional de la lengua escrita, disfrutando de ella, al usarla como medio de comunicación. El uso de los tres tipos de mediación sirvió de abono para generar una cultura de tolerancia hacia las diferencias, diferencias que se pueden transformar con la interacción en contextos mediadores, en donde se comprende que para aprender se puede requerir de la ayuda de otro, del acompañamiento de otro y de brindarle ayuda a otro.

Es importante puntualizar que el aula integradora seleccionada para esta investigación contó con una gran ventaja: la actitud docente y el acompañamiento del personal de USAER, condición que no se puede generalizar; como ya se ha comentado, menos del 5% de las escuelas de educación básica en la entidad cuentan con acompañamiento de algún servicio de educación especial para el proceso de integración, lo cual llega a ser una limitante para replicar, con adecuaciones a cada

contexto, la experiencia de aprendizaje que se vivió al interior del aula integradora.

Para lograr el uso eficiente de los tres tipos de mediación en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, los docentes deben de reconocer las etapas de desarrollo de los niños, en especial los del nivel primaria, ya que es precisamente durante este período que los cambios en los niños son más significativos, de un nivel concreto se pasa a niveles de abstracción cada vez más complejos. En muchos casos los alumnos con **nee** con compromiso intelectual y de la comunicación presentan limitaciones para acceder al pensamiento abstracto, y por mucho más tiempo que la mayoría de sus compañeros requerirán de la manipulación concreta para acceder a los aprendizajes. Con estos conocimientos el docente integrador puede elaborar materiales o enriquecer su aula con experiencias acordes al nivel de desarrollo de sus alumnos, muchas veces las expectativas no logradas genera frustración y ambientes negativos de aprendizaje. Así mismo, estos conocimientos permiten a los docentes tener criterios objetivos al hacer los ajustes metodológicos necesarios o las adecuaciones curriculares correspondientes.

Durante la investigación se constata la importancia de la interacción social para potencializar la zona de desarrollo actual, próxima y potencial de un sujeto (en este caso el docente-el practicante-el maestro de apoyo-los alumnos y la familia). Los aportes de Vygotsky y Feuerstein al ámbito educativo ciertamente brindan orientaciones para que a través de mediaciones intencionadas, controladas y programadas se enriquezcan las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Un aula integradora, que es orientada por un docente

mediador genera ambientes más favorables para los alumnos con **nee** asociadas o no a la discapacidad.

Después de la etapa de posttest se llega a la conclusión que los tres niveles de mediación propuestos por Sánchez (1998) pueden aplicarse en situaciones de aprendizaje distintas al de la comprensión lectora, la cual fue su origen. El impacto de su incorporación al aula integradora se reflejó no sólo en el docente, sino en otros agentes que se vieron involucrados, así como en algunas herramientas utilizadas durante el proceso como es el caso de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y la Evaluación, al incorporar los tipos de mediación como un indicador del control del alumno sobre la tarea.

El dominio de los tipos de mediación enriquecen el "saber hacer" y el "saber ser" del docente integrador, sirviendo de modelo para los alumnos. Recordemos que el aprendizaje siempre ha de estar en construcción y se da de manera permanente, siempre hay algo nuevo que aprender, por lo tanto el situarse como *mediador* en algún proceso, no excluye el ser *mediado* en otro.

Compartir las experiencias en el ámbito del proceso de integración educativa con la comunidad escolar así como con docentes en formación (estudiantes-practicantes) permite la experiencia personal de ser mediados en el proceso de un nuevo aprendizaje.

Los alcances de la investigación no se limitaron a favorecer las mediaciones dentro del aula, sino que trascendió a:

- los hogares de los alumnos, al verse involucrados los padres de familia en la elaboración de material extra o realizar tareas

anticipadas, comprendiendo la intencionalidad de cada actividad y el tipo de acompañamiento que requería,

- al personal de educación especial, al incluir dentro de los temas abordados con docentes en otros centros educativos la mediación y sus tres tipos,
- en la relación entre docente frente a grupo y practicante al darle un significado distinto a la experiencia de compartir el aula como experto-novato, experimentando un proceso de aprendizaje personal mediado,
- y en el docente integrador que concluye que estos tipos de mediación se pueden aplicar en otras áreas curriculares.

La experiencia del aprendizaje mediatizada por la acción del docente es un paradigma en construcción en las aulas integradoras del estado de Chiapas, y debido que se existe poca información sobre el tema en la entidad, se sugiere al lector establecer contacto con dos organizaciones en particular:

- La Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa RIIE³² vinculada con la UNAM, y la
- Organización de Estados Iberoamericanos, a través de su revista digital, la *Revista Iberoamericana de Educación*³³ que entre otras acciones, divulga información referente a temas de educación cultura y arte por medios electrónicos.

³² En el marco de Primer Encuentro Sobre Integración Educativa, desde el Subproyecto: "Estudio Nacional Sobre la Integración Educativa", como parte del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM.

³³ Para consultar en la página web www.rieoei.org, de edición cuatrimestral.

Se sugiere que la articulación entre teoría y práctica al interior de las aulas se realice a través del propio recurso humano con el que ya cuenta el sector educativo del nivel básico, como son: los Asesores Técnicos Académicos del Nivel Primaria, los Asesores de los Centros de Maestros, los Asesores Especialistas de los Servicios de Orientación de Educación Especial CRIE y UOP, el Personal de Educación Especial y los docentes de Educación Básica que desarrollen competencias para ello considerando por lo menos un acompañamiento de un ciclo escolar. De forma externa pueden apoyar esta formación a través de asesorías y tutorías los psicopedagogos en la entidad.

La intervención psicopedagógica en el proceso de integración educativa, con miras en todos los participantes, logra promover acciones que impactan significativamente, ya que la psicopedagogía responde a necesidades actuales de los procesos de enseñanza aprendizaje durante los ciclos de la vida, tomando en cuenta las características y contextos del que aprende y del que enseña.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez, A. (Comp.) (1997). Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación. Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.

Álvarez, L. y Soler E. (2000). La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría. Editorial CCS: Madrid.

Baquero, R. (2001) Vygotsky y el aprendizaje escolar. Cuarta edición. Editorial AIQUE: Argentina.

Beltrán, J., Genovard, C. [editores] (1998). Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos. Síntesis Psicología: Madrid.

Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. (1998) Métodos de investigación en psicopedagogía. Mc Graw Hill: Madrid.

Burns, M., Griffin, P., Snow, C. (2000). Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP/FCE: México.

Carretero, M. (1999). Constructivismo y Educación. 7ª. Edición. Editorial AIQUE: Buenos Aires.

Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Ediciones Pirámide: Madrid.

Coll, C, Palacios, J., y Marchesi, A. (1995) (Coord.) Estrategias de aprendizaje en Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. Alianza: Madrid.

Comes, G. (1992). Lectura y libros para niños especiales. Serie Educación Especial. CEAC: España.

Delval, J. (1999) El desarrollo humano. 4ª edición. Siglo XXI: España-México.

Delval, J. (2001). Aprender en la vida y en la escuela. Morata: Madrid.

Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una mirada constructivista. Mc Graw Hill: México.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Nancea: Madrid.

Fernández, P. y Melero, M. (Comps.) (1995). La interacción social en contextos educativos. Siglo XXI: España.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Vigésimo segunda edición. Siglo XXI: México.

Ferreiro, E., Teberosky, A., Castorina, J. et al (2000). Sistemas de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Homo Sapiens: Argentina.

Ferreiro, E. (2003). Los niños piensan sobre la lectura. Siglo XXI: México.

Feuerstein, R., (1983). La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Mira Editores, S.A.: España.

Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1988). Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel. Segunda edición revisada publicada por Skylight en 1997. Plenum Press: New York.

Feuerstein, R. (s/f). La experiencia de aprendizaje mediado. ¿Qué lo hace tan significativo? Antología Curso Construcción Social del Conocimiento. Maestría en Psicopedagogía. 2005. UNACH: México.

Fox, M. (2003). Traducción de Carles, G.J. Leer como por arte de magia. Cómo enseñar a tu hijo a leer en edad preescolar y otros milagros de la lectura en voz alta. Paidós: Barcelona.

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

García Vidal, J. (1996). Guía para realizar adaptaciones curriculares. 2ª. Edición revisada. EOS: Madrid.

Gómez Palacio, M., Díaz, A., Gómez, M., et al (2000). Libro para el maestro. Español. Segundo grado. SEP: México.

González Pineda, J.A. y J. Nuñez Pérez (1998). Dificultades de aprendizaje escolar. Pirámide: Madrid.

González Pineda, J. (1998) *El estudiante: variables personales. Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos.* Síntesis Psicología: Madrid.

Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación.* Paidós Educador: México.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación.* Tercera Edición. Mc Graw Hill: México.

INEGI (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda:* México.

IDH Estatal (2000). Censo de población con discapacidad en el estado de Chiapas.

Kaufman, A.M., Rodríguez, M.E. (1997). *¿Por qué cuentos en la escuela?* *Revista* Lectura y Vida: Argentina.

Klingler C., y Vadillo G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente.* Universidad de las Américas. Mc Graw Hill: México.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP: México.

Marchesi, A., C. Coll y Palacios J. (1996). *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Alianza Psicológica: Madrid.

Martínez, B.J., Brunet, G.J., Farrés, V.R (1990). Metodología de la Mediación en el PEI. Editorial Bruño: Madrid.

Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. Primera edición. SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Mc Graw Hill: México.

Merlos, M., Muñóz, J., Sánchez, J. (2004). Los textos que escribimos para comunicarnos. Estrategias didácticas para favorecer la producción de textos en la escuela primaria. SEP: México.

Molina, E. (2003). Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros. Trillas: México.

Monereo, C. (1989). Dificultades de aprendizaje escolar: Una perspectiva neuropsicológica. Pirámide: México.

Monereo, C. y Castellano, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Edebé: Barcelona.

Nacional Research Council (2000). Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia. Burns, Griffin y Snow (eds.). Adaptación de Altamirano, A. y Vargas Gil, L. Biblioteca para el maestro. SEP: México.

Obregón, M (2003). Antología de la materia: Enseñanza de la lectura. ITAM: México.

Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). Psicología del desarrollo. 7ª edición. Mc Graw Hill: México.

Pozo, J.I. (1996). Aprendices y maestros. Alianza: Madrid.

Prieto, M.D. (1998). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional. Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos. Síntesis Psicología: Madrid.

Ratto, P.S. (2002). Leer para aprender en la escuela. Revista Lectura y Vida: Argentina.

Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cognición y desarrollo humano. Paidós: México.

Rojas, J. L. (2004). Constructivismo y Aprendizaje significativo. Apuntes para el Diplomado "El constructivismo en el aula". Extensión Universitaria Anáhuac: México.

Rosas, R, y Sebastián, C. (2001). Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. AIQUE: Argentina.

Ruíz, N. (1998). Ambientes Óptimos de Aprendizaje: la guía OLE. Versión en español del borrador por Universidad de California (UCLA): Estados Unidos de América.

Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas. Edebé: Madrid.

SEP (2000). Curso Nacional de integración educativa. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente: México.

SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa: México.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar: México.

SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial: México.

SEP (2007). Normas para la Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación: México.

Secretaría de Educación (2007). Estadística oficial de inicio de ciclo 2006-2007: Chiapas.

SEP (2000). Programas de Estudio de Español. Educación primaria. CONALITEG: México.

SEP (2006) Normas de control escolar 2006-2007 correspondientes a la incorporación, reincorporación, acreditación y certificación de escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional: México.

Solé, I. (2004). Estrategias de lectura. 15ª. Edición. GRAO: España.

Tébar, B.L. (2003). El perfil del profesor mediador. Editorial Santillana Aula XXI: Madrid.

Verdugo, A. y Miguel A. (1995). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitación. Siglo XXI: España.

Vygotsky, L. (2003). Pensamiento y Lenguaje. Reimpresión. Ediciones Quinto Sol: México.

229

Medios electrónicos consultados

Macotela, S., Flores, R., Seda, I. (s/f) Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México: México.

Recuperado de

Revista Iberoamericana de Educación, consultada en junio 2007 en la página electrónica:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF>

<http://dia.lavaca.edu.mx/fundocho.html>

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 18 de julio 2007 en:

<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>

Reynoso. La intervención didáctica como alternativa para transformar la práctica.

<http://aducar.jalisco.gom.mx/01/01Angel.html>

Soto, C. R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda la sociedad. Actualidades Investigativas en Educación Volumen 3. Número 1. Recuperado de

<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2003/archivos/inclusion.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista inicial: preguntas guías sobre su participación en el proceso de integración y el uso de los tres tipos de mediaciones.

- ¿Desde cuándo es usted docente?
- ¿Siempre ha estado en el nivel primaria?
- ¿Cuánto tiempo tiene en esta escuela?
- ¿Desde cuando participa la escuela NH en el proceso de integración?
- ¿Qué es para usted el proceso de integración?
- ¿Qué son para usted las necesidades educativas especiales?
- ¿Conoce el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa?
- ¿Cuántos alumnos con **nee** ha recibido en su aula?
- ¿Cómo ha sido la experiencia?
- ¿Qué ha sido la más gratificante?
- ¿Cuáles han sido las dificultades para lograr apoyar a sus alumnos con **nee**?
- ¿Puede explicar con sus propias palabras que es la mediación?
- ¿Conoce los tres tipos de mediación propuestos por E. Sánchez para favorecer la comprensión lectora?
- ¿Sus alumnos con **nee** cuentan con informe de evaluación psicopedagógica, participó usted en la construcción de las mismas?
- ¿Qué estrategias utiliza en el aula para favorecer la adquisición de la lengua escrita con sus alumnos?... ¿utiliza alguna en especial para sus alumnos con **nee**?
- ¿Ha participado en cursos promovidos por el PRONAP o Carrera Magisterial sobre la atención de los alumnos con **nee** en el proceso de integración educativa?

Anexo 2**Formato de registro de observación de actos de lectura y producción de textos dirigidos y espontáneos al interior del aula integradora.**

Fecha: _____ Hora: _____ Observadora: _____

Alumno	Actos de lectura			Producción de textos		
	Espontáneo	Dirigido	Descripción	Espontáneo	Dirigido	Descripción
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
Docente						

Anexo 3 Formato para el análisis de datos del registro de observaciones de tipos de mediación docentes en las actividades de aprendizaje de la materia de Español de 2º grado de primaria regular.

Tipo de mediación	Para alumno...			Entre...	
	Con nee y disc	Con nee sin disc	Sin nee	Docente y alumno	Alumno y alumno
Genérica					
Específica					
Material con:					
Material elaborado por padres de familia					
Edición de texto para fácil lectura					
Lectura de indicaciones					
Portadores de textos					

Anexo 4 Formato para el análisis de datos del nivel de adquisición de la lectura y la producción de textos en base a evidencias recopiladas en cada momento de pretest y postest.

Alumno	Condición	ACTOS DE LECTURA							PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
		NIV	IF	LSP	TL	IT	DCD	DCP	ME	DIR	SEG	LSE
1	Dis-nee											
2	Dic-nee											
3	Disc-nee											
4	Nee											
5	Nee											
6	Nee											
7	Nee											
8	Sin nee											
9	Sin nee											
10	Sin nee											
11	Sin nee											
12	Sin nee											
13	Sin nee											
14...	Sin nee											
CLAVES												
ACTOS DE LECTURA								PRODUCCIÓN DE TEXTOS				
NIV	Nivel de conceptualización según Ferreiro: concreto, simbólico o lingüístico							ME	Momento evolutivo según Ferreiro (Presilábico, silábico, silábico-alfabético o alfabético)			
IF	Puede indicar el inicio y el final de un texto							DIR	Direccionalidad			
LSP	Oralmente produce el texto de un libro sin palabras							SEG	Segmentación			
TL	Encuentra tiempo para leer							LSE	Lee su propia escritura			
IT	Se involucra con el texto							Momento de investigación				
DCD	Demuestra comprensión por dramatización							Pretest 1 2 3				
DCP	Demuestra comprensión a través de conexión personal con el libro							Postest 1 2 3				

Anexo 5 Imágenes de los niveles de mediación al interior del aula integradora de 2º grado de educación primaria.



Mediación material entre alumna-alumna, en donde se le leen las instrucciones que el docente ha escrito en el pizarrón para realizar una tarea



Mediación genérica entre docente-alumna, en donde a través de lengua de señas mexicanas se le da la instrucción de la tarea a una alumna con discapacidad auditiva



Mediación específica entre docente-alumno en donde se le explica paso a paso la tarea a realizar