

COMPARACIÓN DEL NIVEL DE APROVECHAMIENTO ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INTEGRADOS EN UN PREESCOLAR REGULAR Y DE NIÑOS ATENDIDOS EN CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

ISMAEL GARCÍA CEDILLO/ SILVIA ROMERO CONTRERAS/ MARIO GERARDO LÓPEZ QUIRINO
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

RESUMEN: En México, desde finales del siglo pasado, las niñas y los niños con necesidades educativas especiales pueden asistir a escuelas regulares con o sin apoyo de educación especial o bien a escuelas de educación especial, ahora llamadas CAM (Centros de Atención Múltiple). La decisión queda en manos de sus familias quienes cuentan con información variable, y a veces nula, sobre los derechos educativos de sus hijos/os y las ventajas y desventajas que cada una de estas opciones les ofrece.

El propósito del presente trabajo fue comparar las habilidades académicas e intelectuales de dos grupos de niños con necesidades educativas especiales (n=10) con características similares: un grupo asiste a CAM y el otro a escuela regular con apoyo de educación especial. Se entrevistó a las

familias y a los niños se les aplicó una selección de pruebas de la Batería III Woodcock Muñoz.

Los resultados muestran que, en general, el grupo que asiste a CAM se encuentra en mayor desventaja socioeconómica y sociocultural que el grupo que asiste a escuela regular. Además, las familias de CAM no están informadas sobre la integración educativa y tienen expectativas educativas más bajas para sus hijos, en comparación con las familias de escuela regular. Los alumnos que asisten a escuela regular tienen ventajas sobre los que asisten a CAM, tanto en habilidades intelectuales como en aprovechamiento escolar, a pesar de que la edad de primeros es, en promedio, un año menor que la de los segundos.

PALABRAS CLAVE: Educación Especial, Integración Educativa, Educación Inclusiva, Aprovechamiento Escolar

Introducción

Como consecuencia de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Poder Ejecutivo Federal, 1992), se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial (EE), que consistió en cambiar las concepciones respecto de la función de los servicios y promover la integración educativa.

A partir de esta reorganización se determinó que las Escuelas de Educación Especial se transformaran en Centros de Atención Múltiple (CAM), en estas instituciones se empezó a atender a alumnos con diferentes discapacidades, agrupados por edad y no por área de atención. Además, se determinó que los CAMs impartirían el currículo de la educación básica, diseñando para ello adaptaciones curriculares individuales. Así, los CAMs se crearon con la finalidad de ser un lugar “transitorio”, por tanto, únicamente se admitiría a aquellos niños que no pudiesen estar integrados (SEP, 2002).

Por otra parte, los Centros Psicopedagógicos se transformaron para conformar las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Las USAER están formadas por un director, un psicólogo, un maestro de comunicación, un trabajador social y un maestro de apoyo; los cuatro primeros profesionales trabajan de manera itinerante en un promedio de cinco escuelas regulares y el maestro de apoyo trabaja en una escuela regular. La principal función de la USAER es apoyar la integración de los estudiantes con NEE mediante la asesoría a los docentes y a los padres de familia.

La reorganización se realizó sin ofrecer al personal de EE la capacitación que necesitaba para cambiar sus funciones, particularmente para el personal de los CAMs (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2003).

Los CAMs han recibido una atención casi nula por parte de los investigadores educativos mexicanos. De las muy escasas investigaciones publicadas sobre el tema, se pueden mencionar las siguientes:

Franco (2003) encontró que había una discrepancia importante entre los contenidos del programa regular y las posibilidades de desarrollarlos por parte de los docentes de los CAMs. Ezcurra (2003) encontró en los CAM prácticas de discriminación hacia los niños con discapacidades severas; además al igual que Ponce (2006), encontró que su organización

no favorece los aprendizajes de los alumnos, pues en el mismo grupo hay niños con distintas discapacidades y niveles de competencia curricular. López (s/f), menciona que la severidad de las discapacidades obliga a los docentes del CAM a privilegiar las áreas de desarrollo físico básico (sistema postural, por ejemplo), la comunicación, el desarrollo de habilidades sociales y el autocuidado, lo cual está muy lejos de las propuestas del currículo regular. La Red Internacional de Investigadores sobre Integración Educativa (2004) considera a los CAMs “el servicio más rezagado del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa” (p. 147). García, Romero, Motilla y Martínez (2009), concluyen que la reforma que se intentó realizar en estas instituciones resultó fallida porque los CAMs se han organizado de distintas maneras; no hay una normatividad definida; los docentes enfrentan enormes retos para enseñar a los niños, pues desconocen el currículo regular y tienen alumnos con muy distintas discapacidades y niveles de competencia curricular; además, no recibieron la capacitación que necesitaban para asumir los cambios. Finalizan mencionando que un severo problema de los CAMs es que permanecen, en general, invisibles dentro del sistema educativo mexicano.

Actualmente, las niñas y los niños con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad en México son atendidos en tres tipos de instituciones:

Escuela regular que no cuenta con el apoyo de una USAER (ER sin apoyo).

Escuela regular integradora, la cual cuenta con el apoyo de la USAER (ER con apoyo), y

Escuela de EE, ahora conocida como Centro de Atención Múltiple (CAM) (SEP, 2006).

De acuerdo con el último censo, las escuelas regulares de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) sin apoyo de EE en México son 167,651 (se desconoce en cuántas hay niños integrados). Hay 27, 988 escuela con apoyo de USAER (o unidad equivalente). Hay 1,429¹ CAMs (SEP, 2012a). Se desconoce el número de niños con NEE que estudian en las ER sin apoyo, aunque poco a poco empiezan a aceptar a más niños con NEE con y sin discapacidad (García, 2009).

Es considerable el número de niños que se atienden en las ER con apoyo o en los CAMs (654,782, según SEP, 2012). Se supone que en las ER con apoyo pueden atenderse a los niños con NEE con y sin discapacidad. En los CAMs debe atenderse a los alumnos con

discapacidades muy severas o múltiples (SEP, 2006). Algunos alumnos llegan al CAM por la canalización de los maestros o por algún profesional de EE, pero la decisión final de dónde inscribir a un alumno con discapacidad recae, en última instancia, en los padres, los cuales pueden tomarla sin contar con la suficiente información. Por esta razón, y también por el hecho de que no es necesario que los alumnos tengan un diagnóstico confiable para ser admitidos en el CAM, en estos últimos centros hay muchos estudiantes sin discapacidad, hasta el 30% según los datos de 2002 (SEP, 2002).

La integración educativa favorece de manera sustantiva tanto los aprendizajes escolares como el desarrollo de los niños con NEE (Dyson y Gallannaugh, 2004; Lupton, Thrupp, and Brown, 2010). Sin embargo, son muy escasas las investigaciones que evalúan el aprovechamiento escolar de los alumnos de los CAMs y menos aún estudios que comparen el aprovechamiento escolar de niños con NEE similares y que estudien en CAM o en escuelas regulares, lo cual probablemente obedece a la complejidad que representa su diseño.

La presente investigación tiene como objetivo comparar el nivel intelectual y de aprovechamiento académico de alumnos con NEE asociadas con alguna discapacidad integrados en preescolar regular y alumnos con características similares atendidos en un CAM. Se busca, entonces, identificar si la integración educativa ha tenido un impacto significativo en los aprendizajes de los niños integrados en preescolar regular, en comparación con aquéllos que asisten a una escuela especial.

Contenido

Método

Diseño.

La presente investigación es un estudio descriptivo, transversal, de campo. Los resultados obtenidos son cuantitativos y descriptivos. Las fuentes de información son primarias, ya que se utilizó un instrumento estandarizado (la Batería de Woodcock-Muñoz).

Muestra.

La muestra de estuvo formada por dos grupos de niños en edad preescolar:

Grupo I: niños preescolares con NEE asociadas a una discapacidad, integrados a una escuela y aula regulares, atendidos por la USAER (se trabajó en tres escuelas).

Grupo II: niños preescolares con NEE asociadas a una discapacidad, atendidos por el CAM (se trabajó en una escuela).

Los sujetos fueron seleccionados de manera no probabilística, por oportunidad; para ello, se examinaron sus expedientes y se pidió la colaboración del equipo de USAER y del personal técnico y directivo del CAM. Se hizo todo lo posible para aparear los grupos de acuerdo también con el tipo de discapacidad, el grado escolar, el diagnóstico y la edad (esto último no fue posible). Cada grupo estuvo integrado por cinco niños, todos de nivel preescolar. En total se realizaron diez entrevistas a madres y dos observaciones de aula, es decir, una para cada tipo de escuela. En la tabla 1 se presentan las características de los niños de cada grupo.

Instrumentos.

Se utilizó la Batería III Woodcock Muñoz (Woodcock, Muñoz-Sandoval, McGrew, & Mather, 2005) para medir las habilidades intelectuales y el aprovechamiento de los alumnos. Se aplicaron las pruebas recomendadas para nivel preescolar y cinco de Aprovechamiento.

Además, se aplicó una entrevista semi-estructurada a las familias sobre temas socio-demográficos, la experiencia escolar del alumno/a, las expectativas de la familia y su satisfacción en relación con la atención recibida en la escuela actual.

Ambos instrumentos se aplicaron en forma individual en las escuelas. Al aplicar la entrevista a las familias, se explicaron los objetivos del estudio y se solicitó su consentimiento para evaluar a su hijo/a.

Resultados

En general, las familias de los niños que asisten a CAM tienen un nivel socio-económico medio-bajo, viven en lugares alejados de la escuela (a una hora de camino, en promedio) y se trasladan en transporte público. Todas las madres de este grupo son amas de casa y los padres son el único sustento económico para las familias. En las casas hay muy pocos libros y juegos didácticos, en ninguna casa hay computadora, los niños/as ven en promedio cuatro horas de televisión y generalmente no conviven con otros niños/as fuera de la escuela, aparte de sus hermanos/as. Las familias tienen expectativas educativas bajas para sus hijos/as que asisten al CAM, pues en general, esperan que terminen la primaria en el CAM o en una escuela regular y solo una familia espera que pueda terminar una licenciatura. En cuanto a la experiencia educativa en el CAM, consideran que ha sido buena, y que los niños/as han avanzado en su lenguaje, han adquirido algunos conocimientos y han mejorado su conducta. Las familias están de satisfechas a muy satisfechas con la atención recibida. Cuando se les preguntó si habían recibido información sobre integración educativa, dijeron que no y manifestaron desconocer el término.

En contraste, las familias de los alumnos/as que asisten a la escuela regular, tienen un nivel socio-económico medio, la mayoría tienen auto propio y sólo una usa el transporte público para trasladarse a la escuela. Las madres de este grupo tienen una educación media superior y una de ellas terminó una licenciatura, dos trabajan fuera del hogar y el resto son amas de casa. En la casa cuentan con algunos libros infantiles y juegos didácticos, en tres casas hay una computadora y en una de ellas cuentan con servicio de internet. Los niños de este grupo ven entre una y dos horas de televisión al día y, al igual que los niños que asisten a CAM, casi no conviven con otros niños fuera de la escuela, aparte de sus hermanos y primos. Las expectativas educativas de las familias de este grupo son variadas, en tres casos esperan que sus hijos terminen una licenciatura y en dos que terminen la primaria. En cuanto a la experiencia educativa en la escuela regular, la consideran buena y destacan los avances que sus hijos/as han tenido en su socialización. Las familias están satisfechas con la atención que reciben, y una de ellas sugiere que haya menos rotación de maestros. La mayoría de las familias han recibido información sobre integración educativa y consideran que el hecho que sus hijos estén en la escuela regular ha sido benéfico, ninguna considera la opción de cambiar a su hijo/a a un CAM.

Los resultados de la Batería Woodcock – Muñoz se reportan en promedio de número de aciertos, a fin de poder hacer comparaciones entre los sujetos. Como se ha mencionado, los niños de la escuela regular tenían entre 5 y 6 años, en tanto que los de la escuela especial (CAM) tenían entre 6 y 7 años, de hecho, todos menos uno tienen 7 años. En las figuras 1 y 2, se muestra la puntuación promedio obtenida por cada grupo en habilidades cognitivas y aprovechamiento escolar.

Como se observa en la figura 1, los niños de escuela regular (integrados – línea morada), tienen en promedio, mejores puntajes en casi todas las áreas evaluadas que sus pares de CAM (línea roja). La mayor diferencia se presenta en las tareas de Integración visual y Memoria para frases. Ambos grupos tienen un desempeño promedio similar en Comprensión verbal y el único caso en el que los niños de CAM superan a los niños integrados es en Pareo Visual.

En el cuanto a Aprovechamiento, figura 2, nuevamente los niños integrados (línea morada) muestran un mejor desempeño promedio que sus pares de CAM, las mayores diferencias se observan en Identificación de letras y palabras y Vocabulario sobre dibujos. El único caso en el que los niños de CAM superan a los de escuelas regulares es en la tarea de Problemas aplicados.

Conclusiones

En este trabajo se encontraron diferencias tanto en las características socio-demográficas y socio-económicas de las familias de ambos grupos, en sus expectativas y nivel de información sobre las opciones educativas de sus hijos, así como en las habilidades intelectuales y académicas de las y los alumnos a favor de aquellos que asisten a una escuela regular con apoyo de EE.

A pesar de que los niños con NEE que asisten a las escuelas regulares tienen uno o dos años menos que los niños que asisten al CAM, obtienen puntajes claramente más favorables con respecto a su aprovechamiento escolar. Dado el reducido tamaño de la muestra y el hecho de que no se pudieron controlar las variables socioculturales, resulta difícil llegar a una conclusión sobre las influencias escolares y familiares en los resultados de los alumnos.

Aunque esta investigación no puede ser concluyente, sí sugiere algunas ventajas de la escuela regular frente a la escuela especial. La experiencia de los autores durante los primeros años en que se inició el proceso de integración educativa en el país también va en ese sentido, pues fueron testigos de cómo los niños que habían permanecido en sus casas o pasaron de EE a regular experimentaron cambios a veces espectaculares en su socialización y sus aprendizajes (García, et al., 2003). No obstante, es necesario realizar investigaciones con mayor número de casos, mejores controles en las variables y un seguimiento sistemático de la forma en la que se realiza la instrucción en cada uno de estos ambientes escolares para comprender mejor las condiciones en las que se realiza la educación de los alumnos y los beneficios que se ofrece a los educandos, a fin de identificar perfiles óptimos para cada uno, así como para realizar recomendaciones para mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales, independientemente del tipo de centro educativo al que asistan.

Estas investigaciones son imprescindibles para darles visibilidad a los CAMs, pues han permanecido a la zaga en el sistema educativo mexicano. Además, las investigaciones sobre la calidad educativa ofrecida a los alumnos con NEE son urgentes si queremos evitar que se conviertan en adultos estigmatizados, imposibilitados de ejercer plenamente sus derechos (CONAPRED, s/f), y si queremos que los demás niños y adultos aprendan a vivir con sus semejantes sin importar sus diferencias.

Notas

¹ Por desgracia, las estadísticas que publica la SEP a veces son confusas, pues las correspondientes al ciclo escolar 2010-2011 reportaron que había 1,530 CAMs (SEP, 2010)

Tablas y Figuras

Tabla 1. Características de los sujetos por grupo.

USAER	Sexo	Edad	Grado escolar	Diagnóstico
-------	------	------	---------------	-------------

A1	F	5 años 9 meses	3° preescolar	Discapacidad motora
A2	F	6 años 3 meses	3° preescolar	Autismo
A3	M	5 años 6 meses	3° preescolar	Debilidad visual / motora
A4	M	6 años	2° preescolar	Discapacidad intelectual, Síndrome de Down
A5	M	5 años, 4 meses	2° preescolar	Daño Neurológico
<hr/>				
CAM				
A6	F	7 años 5 meses	Preescolar	Discapacidad intelectual leve a moderada
A7	M	7 años	Preescolar	Retraso psicomotor
A8	F	6 años, 8 meses	Preescolar	Discapacidad intelectual leve a moderada
A9	M	7 años, 1 mes	Preescolar	Discapacidad intelectual, Síndrome de Down
A10	M	7 años, 5 meses	Preescolar	Daño Neurológico
<hr/>				

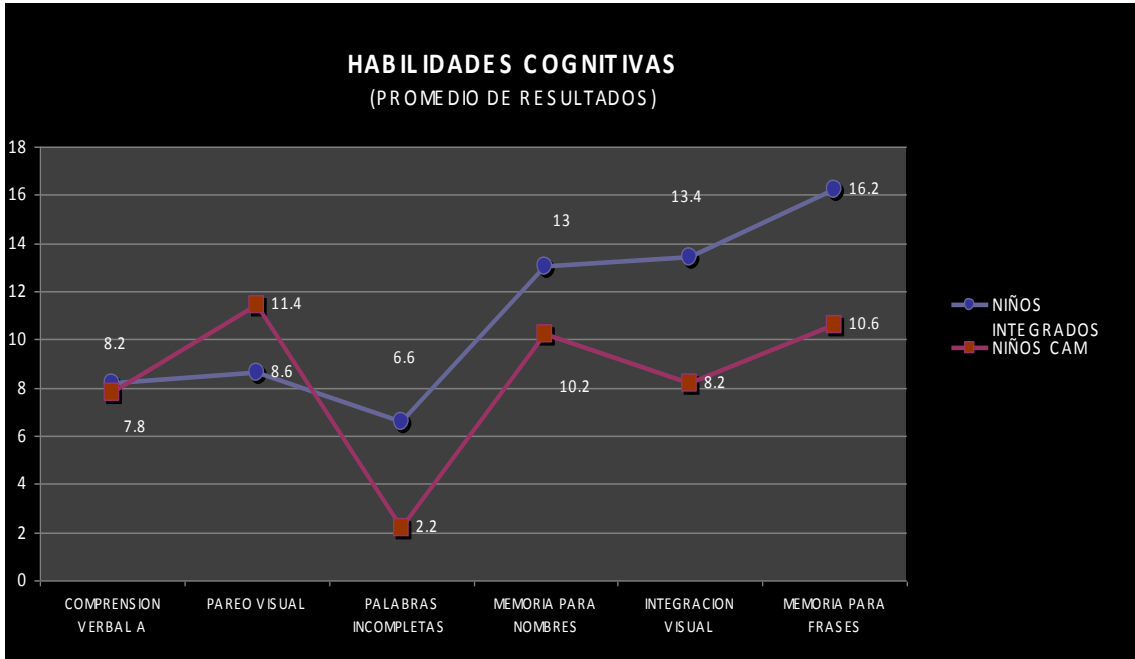


Figura 1. Puntajes promedio por grupo en Habilidades Cognitivas, Batería III Woodcock-Muñoz

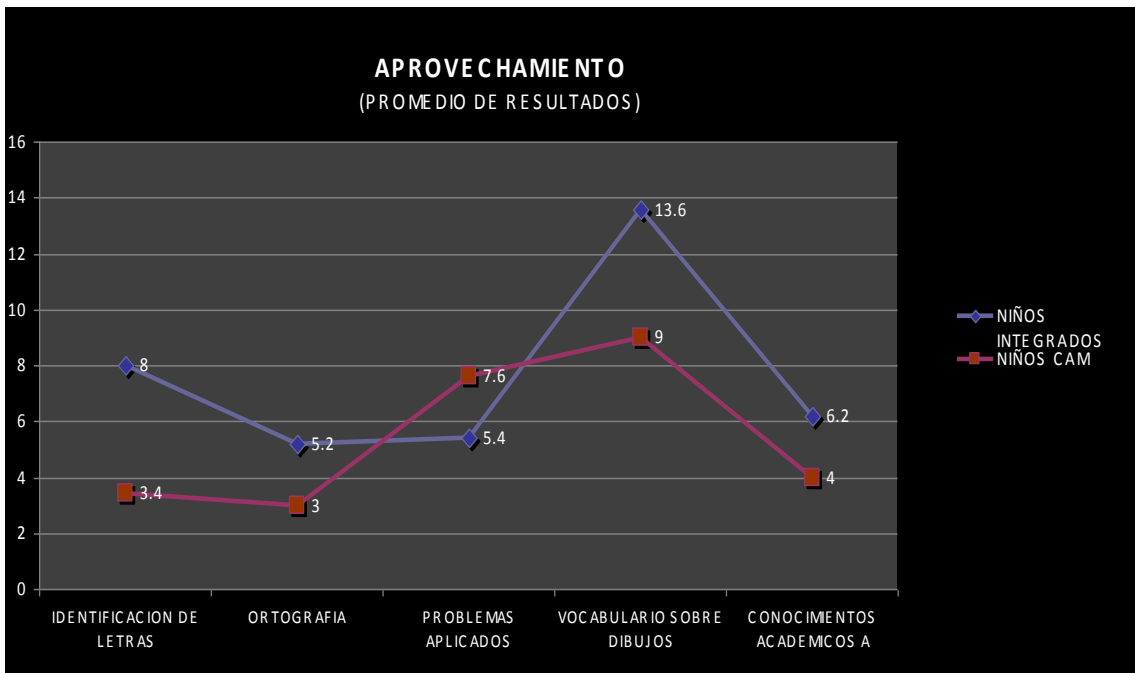


Figura 2. Puntajes promedio por grupo en Aprovechamiento, Batería III Woodcock-Muñoz

Referencias

- CONAPRED. (s/f). Discriminación personas con discapacidad. Consultado el 12 de octubre 2012, en http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=133&id_opcion=46&op=46
- Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. U.K., Nottingham: University of Newcastle.
- Ezcurra, M. (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple. Resultados del Informe Final de la Investigación*.
- Franco, D. (2003). Análisis de la integración educativa de niños con discapacidad en el Estado de México. Consultado el 21 de febrero, 2008, en <http://www.universidadabierta.edu.mx>
- García, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso*

- mexicano: Banco Mundial-Universidad Autónoma de San Luis Potosí. World Bank-UASLP.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, I. (2003). Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). *Integración educativa. 1996-2002 Informe final* [Compact Disc]: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española.
- García, I., Romero, S., Motilla, K., & Martínez, C. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-21.
- López, F. J. (2011). Consideraciones en torno al proceso de atención de los menores con trastornos profundos del desarrollo en el Centro de Atención Múltiple de Educación Especial. Consultado en octubre, 2012, en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_280/a_3630/3630.htm
- Lupton, R., Thrupp, M., & Brown, C. (2010). Special educational needs: A contextualised perspective. *British Journal of Educational Studies*, 58 (3), 267-284.
- Poder Ejecutivo Federal (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Consultado el 14 de octubre de 2012. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Ponce, V. M., Hernández, A. C., López, L. M., & Pérez, V. (2006). *La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco*. Guadalajara: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.

Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004). Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. *Informe Final. Reporte Técnico*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (2012). Datos estadísticos. SEP. Consultado el 17 de octubre de 2012.
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf

Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. México, D.F.: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México, D.F.: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010). Estadísticas 2010-2011. SEP. Consultado el 10 de octubre de 2012:
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/estadística/estadística_2010.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011). Modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE). Gobierno Federal.