

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

***LA INTEGRACION ESCOLAR DE NIÑOS
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
UN ESTUDIO DE ACTITUDES DOCENTES.***

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

P R E S E N T A N:

CLAUDIA VALERIA GUARELLA MEDINA

ROSA MARIA MARIN HERNANDEZ

MA. MERCEDES DEL C. PERALTA ALFARO

YADIRA CAROLINA ROJAS VERDIN

ASESOR DE TESIS: CUAUHEMOC G. PEREZ LOPEZ

MEXICO. D.F. 2000

RESUMEN

Con el objetivo de conocer la tendencia de la actitud de los docentes de educación regular ante la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales (NEE), se aplicaron a 615 profesores de escuelas públicas de la Ciudad de México de ambos turnos, un cuestionario socioprofesional y una escala de actitudes tipo Lickert. Los resultados muestran que los docentes de grupo tienen una actitud positiva y favorable hacia la integración educativa de niños con NEE cuando cuentan con una formación en educación especial. Asimismo, los docentes que han tenido contacto con niños con alguna necesidad educativa, muestran actitudes más favorables y suponen que los niños tienen posibilidades de desarrollo escolar. Los resultados se analizan también comparando las actitudes hacia los tres indicadores: sociofilosófico, pedagógico y psicológico. En todos los casos se encontró que los docentes reconocen los derechos de los niños con NEE de ser educados y desarrollar su vida normal en la sociedad. Sin embargo, las actitudes son menos favorables en el aspecto pedagógico, esto, tal vez, indica que reconocen los derechos de los niños con NEE, pero prefieren no tenerlos en su salón. Los resultados permiten hacer algunos señalamientos en torno a la necesidad de generar programas de capacitación y sensibilización para los docentes, de modo que genere actitudes más favorables.

La mejor forma de vivir... es tener un gran deber que cumplir.

ANONIMO.

La diferencia es una fortuna que a todos nos enriquece.

Todos podemos alcanzar el máximo desarrollo

dentro de las posibilidades de cada uno.

Por eso resulta imprescindible cambiar de concepción,

romper la tendencia uniformadora.

Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro,

amar al otro como es,

no como nos gustaría que fuese.

MIGUEL ANGEL SANTOS GUERRA.

...el maestro debe optimizar los recursos

que tiene a mano y que puede allegarse:

sacar el máximo provecho del tiempo,

del espacio, de los materiales y

de las capacidades de sus estudiantes.

ANONIMO.

AGRADECIMIENTOS.

A Cuauhtémoc:

**Con admiración y respeto al amigo, al profesional, al maestro que
a cada momento nos entregó su saber, enriqueciendo nuestra
formación y enseñándonos a rescatar en este tiempo de
transición la esperanza y la fe en la grandeza de la humanidad.**

Claudia, Rosa Maria, Mercedes y Yadra.

Esta tesis culmina una etapa de mi vida que fue muy bella y enriquecedora, la cual no ¡hubiera sido posible sin el apoyo de amigos, maestros, compañeros y familiares y en especial de:

MIS PADRES:

Por el valor y el amor que me han inculcado hacia la vida.

Por el apoyo y comprensión que en cada segundo de mi existencia me han dado.

Por el esfuerzo que han hecho cada uno por su parte y sobre todo juntos para que yo pudiera llegar a concluir este sueño.

SEBA:

Por enseñarme a entender y comprender que no todos somos iguales y que independientemente de eso el amor siempre nos une.

Pero sobre todo por el respeto que tienes hacia mi vida.

BICHITO:

Por todo eso GRACIAS. Por la inspiración que hiciste nacer en mí
Con todo mi amor les dedico esta tesis.
para tratar de cambiar este mundo.

VICKY:

Por tu paciencia, tolerancia y comprensión pero sobre todo por hacerme sentir valiosa y querida.

ALE:

Por toda la confianza, la fuerza y el amor que me has dado.
Por enseñarme a que vale la pena vivir.

LORE:

Por ser mi amiga y aceptarme tal como soy.

Por escucharme con tanto esmero y atención y hacerme sentir que cuento contigo en todo momento.

A mis queridas compañeras y amigas: MECHE, YADI Y ROSITA que sin su ayuda no lo hubiera conseguido ya que siempre me transmitieron la fuerza y el coraje necesario para seguir luchando. Gracias por enseñarme a ser constante, me siento dichosa de ser parte de sus vidas.

YANNIS:

Por esas largas noches cuando el insomnio me invadía por las dudas y el hastío de querer terminar, siempre estuviste a mi lado.

CLAUDIA.

A mi MADRE:

Por todo su amor; su esfuerzo y su ejemplo
de cómo ser una mujer que lucha ante la vida.

A YEHÉCATL, ITZAMNA E ITZEL:

Por su infinito amor; ternura, comprensión
y por permitirme compartir su tiempo
para la realización de mi sueño.
Y por la inspiración que me han brindado.

A IVAN:

Porque después de todo lo vivido,
sigo contando con su apoyo.

A CLAUDIA, MERCEDES Y YADIRA:

Por que con ellas pude realizar mi anhelo.
Por todo lo que he aprendido de ellas
y lo que hemos compartido juntas.

**A Mis hermanos LILIA, JAVIER, GERARDO Y LAURA,
AMIGOS Y MAESTROS:**

Quienes me han apoyado y han contribuido
en mi desarrollo profesional, humano y espiritual.

GRACIAS DE TODO CORAZON...

ROSA MARIA.

GRACIAS SEÑOR:

Por hacer de mi vida de universitaria una aventura bella y constructiva que forjó en mí grandes ideales y experiencias positivas.

Al Amor de mi vida **ARTURO:**

Por ayudarme a cumplir nuestro deseo,
por alentarme a comenzar de nuevo
cada vez que me sentías flaquear;
por disfrutar y sufrir conmigo esta
hermosa aventura.

A mis hijas **ARIADNA Y ALDONZA:**

Por su comprensión, tolerancia y apoyo
que hicieron posible la culminación de mi
carrera.

A mis **NIETOS:**

Pues el solo pensar en ustedes infundió
en mí un gran deseo de superación.

A todos los **PROFESORES:**

Que compartieron conmigo una porción
De su caudal de conocimientos
erigiéndose como un andamio sólido
a lo largo de mi formación como
Psicóloga Educativa.
Especialmente a Leticia Morales, Alicia
Rivera, Norma Vidaurri y Lucia Rivera,
quienes dejaron en mí una huella
imborrable.

A mis padres **ANGEL y ROSA:**

Por enseñarme a enfrentar los retos de
la vida con valor y dignidad,
Por guiar mis pasos hacia un camino
recto colmado de felicidad y amor.
Y por su entrega incondicional.

A mis **ABUELITOS, HERMANOS,
SOBRINOS y AMIGOS:**

Por su ejemplo, por su cariño y por creer en
mí.

A **CLAUDIA, YADIRA y ROSITA:**

Por caminar siempre conmigo.
Y por hacer que con su afecto
Fuera más fácil el camino.

GRACIAS. MECHE.

A mi **PADRE:**

Por su herencia genética.

A mi **MADRE:**

Por darme la vida y con ello

Esta oportunidad.

A mi hermana **DULCE:**

Porque sus palabras me alentaron

a tomar la decisión correcta

llevándome a descubrir el camino de mi
realización plena.

A mis hermanos

ROBERTO y VLADIMIR:

Porque en cada uno de ellos

Veo reflejada una parte de mí.

A mis **COMPAÑEROS, AMIGOS,**

PROFESORES y FAMILIARES y a

todas a aquellas personas que con su apoyo

contribuyeron para que hiciera posible esta meta.

A **FERNANDO:**

Porque el día más importante

que recuerdo de toda mi vida

es aquel en que conocí el amor

como expresión de la naturaleza

convertido en hombre

A mis amigas **CLAUDIA, MECHE y**

ROSITA:

Por ser parte de mi desarrollo tanto

profesional como humano.

A **LETY MORALES:**

Porque a través de su esencia humana

aprendí a perdonar, a olvidar ya vivir.

Además de contribuir a mi formación

académica.

A la **VIDA:**

Por toda su enseñanza y por todo lo

que promete.

YADIRA.

INDICE.

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I.

REVISIÓN TEORICA

- Antecedentes de la institucionalización de la Educación Especial.
- Etapa de cambio y normalización.
- Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- Concepto de integración.

4.1 Fundamentos de la Integración.

- Condiciones para la integración y Adecuaciones curriculares.
- Formación Docente.
- Actitudes Docentes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

CAPITULO II.

METODOLOGIA.

- Sujetos.
- Instrumentos.
- Procedimiento.

CAPITULO III.

RESULTADOS.

CAPITULO IV.

DISCUSIÓN.

REFERENCIAS

ANEXOS.

Anexo 1: Cuestionario DGCV

Anexo 2: Cuestionario MAD.

INTRODUCCIÓN

En todas la épocas se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias y deficiencias individuales de todo tipo, estas actitudes se han reflejado en la manera de estructurar la educación Y. de manera contemporánea, la atención escolarizada.

En México se han implementado diversas estrategias que garanticen calidad y eficiencia y que a la vez, den respuesta a las necesidades educativas de la población, tomando en cuenta que una parte de la misma presenta alguna necesidad especial. De este modo, al paso de los años la forma de actuar, sentir y pensar con respecto a la educación especial ha intentado pasar de un trato segregante y diferenciado a uno más humano e incluyente.

Así, bajo este principio, se orienta el trabajo en el campo de la atención alas distintas Necesidades Educativas Especiales (NEE), surgiendo la propuesta de integración educativa.

Naturalmente, son muchos los aspectos a considerar para lograr el éxito de la integración educativa: cambios legislativos, apoyo de las autoridades, cambios en la organización de los centros escolares, entre otros. Sin duda lo más importante es la tarea de generar actitudes favorables en todos los implicados, esencialmente en los profesores. Es a ellos a quienes les toca no solamente aceptar a los niños con NEE en su clase, sino quienes habrán de desarrollar habilidades que les permitan minimizar y superar, en la medida de lo posible, las dificultades que esto implica. Lo anterior exigirá una adecuada formación como profesionales de la enseñanza, así como la experiencia necesaria y la disposición para trabajar conjuntamente con otros profesionales.

Así entonces, el éxito de la integración se logrará cuando los docentes cuenten con las herramientas necesarias para dar respuesta alas demandas de los alumnos(as) con NEE, mismas que determinarán en gran medida las actitudes favorables de los docentes hacia este proceso.

A partir de lo anterior, el objetivo de la presente investigación es conocer las actitudes docentes hacia la integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, analizándolas en función de la formación profesional docente en educación especial, de la experiencia en integración escolar y de la disposición para el trabajo en equipo.

El presente trabajo se desarrolla en cuatro capítulos. En el primero de ellos se describen los antecedentes de la institucionalización de la educación especial, las etapas de cambio y normalización, el concepto de integración así como sus fundamentos; se hace referencia al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como a las condiciones para la integración, las adecuaciones curriculares, USAER, formación profesional y actitudes docentes, su definición e implicaciones.

Finalmente, se hace el planteamiento del problema el cual propone conocer las actitudes docentes frente al proceso de integración escolar en relación con formación profesional, experiencia en integración y disposición al trabajo en equipo, aspectos que se determinan como variables de estudio.

En el segundo capítulo se describe el método utilizado, el cual comprende el número de sujetos que conforman la muestra; los instrumentos que se utilizaron para obtener los datos que nos proporcionaron información acerca de las características socio profesionales de los docentes, así como su formación en educación especial, experiencia en integración escolar y disposición al trabajo en equipo. Dichos datos a la vez sirvieron para conocer la tendencia en la actitud docente de la muestra. Asimismo se detalla la forma en que fueron contruidos los instrumentos, su validación y su aplicación.

En el tercer capítulo se presentan los resultados obtenidos, donde los hallazgos más importantes están en función de los conocimientos que en materia de educación especial tienen los docentes. la experiencia en el trabajo con alumnos integrados que presentan alguna necesidad educativa especial y la voluntad que presentan para colaborar con otros docentes, especialistas o instancias que apoyen el proceso integrador.

En el último capítulo se lleva a cabo una discusión que tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos bajo las propuestas de la literatura sobre esta temática, la cual desde una perspectiva teórico-metodológica presenta al proceso integrador en situaciones de la práctica docente en general, resaltando aspectos relacionados con la formación profesional docente, la experiencia y el trabajo interdisciplinario.

En el mismo capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la presente investigación, así como las diferentes líneas de trabajo que podrían realizarse con base en los datos obtenidos de este estudio de actitudes docentes.

CAPITULO I

REVISIÓN TEÓRICA

1.- Antecedentes de la institucionalización de la Educación Especial.

La historia de la Educación Especial tiene sus cimientos entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII, época en que eran rechazados aquellos sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o discapacidad, ya fuera física, psíquica o sensorial, ya quienes se les consideraban "anormales". Esta concepción generaba hechos como el ingreso a orfanatos, manicomios, prisiones e incluso la práctica del infanticidio.

Según Puigdelivoll (1986) en los tratados de historia antigua hay referencia de prácticas sociales infanticidas asociadas a las anomalías que presentaban los niños al nacer.

De acuerdo a lo anterior, la educación para las personas con discapacidad era impensable en este periodo. Es hasta a partir del Renacimiento que el hombre persona se convierte en la preocupación central de la filosofía, y la visión del mundo empieza a cambiar. Este nuevo concepto sobre el hombre se refleja en la importancia que algunos estudiosos dieron a la educación general y en el interés por la educación de las personas con discapacidad.

Así, entre el siglo XVI y hasta fines del siglo XVIII se desarrollaron métodos y experiencias que demostraron la posibilidad de educar a personas con discapacidad, cuestionando la concepción existente y dominante hasta el momento (Toledo 1989).

Bajo esta premisa se inicia un periodo de institucionalización especializada para las personas con deficiencias. Sin embargo, esta institucionalización funcionaba más con carácter asistencial que educativo; la finalidad era la curación a través de la rehabilitación, por lo tanto era necesario apartar al sujeto de su medio cotidiano.

De esta manera, el auge en la creación de instituciones continuaría hasta mediados del siglo XX, permeada por una serie de razones como la prevalencia de actitudes negativas hacia las personas con alguna deficiencia; la tendencia a la valoración psicométrica como único método de diagnóstico y la consideración del deficiente como un ser antisocial perturbador y perturbado, entre otras. Lo que trae como consecuencia el inicio de la creación de escuelas de educación especial (García 1989, citado en Bautista, 1993).

En México, la Educación Especial como tal se inicia a finales del siglo XIX con la aparición de las Escuelas Nacionales de Ciegos y Sordomudos, fundadas durante el Gobierno de Benito Juárez, mismas que surgen en respuesta a las necesidades de educación para este sector de la población. Posteriormente, en 1914 el Dr. José de Jesús González, precursor de la Educación Especial en México, brinda atención a personas con deficiencia mental.

El primer intento en México para institucionalizar la Educación Especial se da en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar.

Posteriormente, para 1935 se incluye en la Ley Orgánica de la Educación un apartado referido a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado (DGEE-SEP 1985), creándose el Instituto Mexicano Pedagógico, la Clínica de la Conducta y el Instituto Nacional de Psicopedagogía.

Hacia 1940 se reduce el presupuesto destinado a la educación y se reestructura la Secretaría de Educación Pública en Direcciones Generales. Más tarde se reforma la citada Ley Orgánica originando la creación de instituciones como la Escuela Normal de Especializaciones que pretenden la formación de maestros especialistas para atender a esta población y es hasta 1943, que empieza a funcionar con la especialidad en Deficiencia Mental y Menores Infractores, creándose la carrera de Educación Especial y Cuidado de Sordomudos.

En 1949 la Educación Especial se amplía con la fundación de una Central Pedagógica dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia en atención a niños con problemas locomotores. Más tarde, en 1952, surge la Dirección General de Rehabilitación para Deficientes Mentales dando lugar a la creación de los primeros Centros de Rehabilitación en el Distrito Federal (DF). Para 1955 la Escuela Normal de Especialización inicia la carrera en El Cuidado y Tratamiento de Niños Lisiados del Aparato Locomotor y en 1956 se inician los servicios en el Centro de Rehabilitación para Sistema Músculo-esquelético.

Durante este tiempo se había aceptado como normal que la educación en México se desarrollara paralelamente en torno a dos modalidades: a) la especial para las personas "anormales" y b) la regular para los "normales"; esto bajo las premisas de que las personas anormales representaban un peligro para la sociedad, o bien, la sociedad representaba un peligro para ellas. Ambas tendencias coinciden en la segregación y discriminación social.

Ante esta situación Swartz (1998) señala que el sistema de educación dual es aquel en el que el aprendiz normal requiere educación regular y quien es anormal o presenta alguna discapacidad, requiere educación especial. Lo cual ha llevado a un sistema de educación segregante en la que los normales y anormales están juntos sólo en circunstancias especiales y muy controladas. Esto, como se ha comprobado es inapropiado, hasta hace poco la práctica de la exclusión era la única solución a este problema. Por lo que se debe desarrollar un único sistema de educación en donde se acomoden todos los aprendices, ya que los niños con discapacidad y los normales son igualmente diferentes y no necesitan de programas separados o clases separadas; puesto que en las escuelas especiales no hay niños iguales, las necesidades de los niños caen en un continuo y no hay un propósito útil para esta dicotomía.

Por otro lado, en Dinamarca a finales de la década de los 50', como señala Bautista (1993), surgen los primeros indicios de rechazo por parte de los padres de familia hacia este tipo de escuelas segregantes.

Más tarde, en México también se empiezan a cuestionar los principios que rigen la Educación Especial rechazando el carácter segregante con el que procedían, bajo el principio de que una dificultad física no es sinónimo de incapacidad intelectual. Sin embargo, todavía en los años 60' se continúa con la proliferación de escuelas especiales, ahora bajo el término de niños débiles mentales o con problemas de aprendizaje, lo cual no termina con su discriminación.

De esta manera, la especialización crecía cada vez más buscando renovar la educación en todos sus sentidos para atender, ahora también, a la población segregada de la escuela regular; así cada vez se captaba más población en Educación Especial que en Educación Regular. Esto requería una solución de forma inmediata. Pero no es sino hasta 1970 que se crea una institución con carácter nacional que reunía todas las discapacidades existentes en un organismo no especializado, buscando la reducción de costos y de población en Educación Especial. Ésta es llamada Dirección General de Educación Especial (DGEE-SEP , 1977).

Como una forma de evitar que hubiera más personas fuera de la Educación Regular surge el proyecto "Grupos Integrados", cuya finalidad es atender a niños con dificultades escolares (problemas de aprendizaje), de modo que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades dentro de la escuela regular, sin embargo, este proyecto creció a tal grado que dio lugar a otros programas que tuvieron incidencia en áreas más específicas de aprendizaje (DGEE-SEP, 1986).

De acuerdo con Martínez y Unda (1996), lo anterior demuestra que las reformas educativas están orientadas a una estrategia de globalización en donde se utiliza la educación como conexión entre el conocimiento, la producción y la competitividad del país, lo cual se encuentra soportado por el comportamiento del mercado internacional y específicamente, por el neoliberalismo; por lo que ahora las políticas educativas no son resultado de decisiones autónomas ni nacionales, en ellas han aparecido algunas constantes por parte del Estado, tales como:

recortar el presupuesto para la educación, aumentar la demanda educativa y proponer la corriente constructivista como estrategia pedagógica, siendo estos puntos importantes dentro de la perspectiva de cambio.

2. Etapa de cambio y normalización.

De acuerdo con Flores (1991) el cambio es una característica permanente en la sociedad, por lo tanto, el desafío de la educación es que haya acción y actitud del profesor hacia el cambio.

La transformación en la sociedad y en el individuo ha sido causada, tanto por los innovadores científicos, como por las guerras y la nueva tecnología. Esto ha traído cambios en la forma de percibir al mundo, en la forma como el hombre lo va dominando y en como se han modificado nuestros valores, actitudes, sentimientos y cultura. Se ha creado un orden de complejidad e interdependencia en las relaciones sociales. El ser humano evoluciona, nada es permanente, hay una dinámica cultural-ideológica que va a ser el desafío educativo.

El autor continúa reflexionando acerca del cambio en la educación, el cual debe centrarse en la entrega de modelos o formas de aproximación a la realidad estructural y cotidiana, relacional y existencial. Debe orientar al individuo hacia la búsqueda de la información adecuada, para saber preguntar, formularse y resolver problemas con ideas nuevas, de modo que sea capaz de adaptarse como demostración de inteligencia.

En este sentido, menciona Swart (1998), los niños con discapacidad que lograban asistir a la escuela regular eran tratados como enfermos excluidos de una variedad de oportunidades de aprendizaje, se les daban materiales instruccionales e instalaciones inferiores y les enseñaban maestros poco calificados. En beneficio a ellos, llegó una ley que regulaba el servicio para todos los niños con discapacidad. Ningún niño, independientemente de la severidad de su discapacidad, podría ser excluido de una educación pública, gratuita y apropiada.

A su vez Ashman (1992) señala que la educación se deriva de las experiencias generales de la vida e implica la iniciación de los individuos en la cultura o sociedad incluyendo aspectos de crianza, aprendizaje de valores y costumbres sociales, y desarrollo de conocimientos sobre la forma en que la sociedad actúa. Por lo tanto, la educación es parte integral de la sociedad que supone la transmisión de conocimientos y la activación de aprendizajes, a través de experiencias vitales y de educación formal; esta última hace referencia a la instrucción o entrenamiento sistemático que todos los individuos reciben como preparación para la vida.

El mismo autor señala que todos los individuos son únicos y por lo tanto especiales. Por ello, para quienes debido a sus capacidades físicas e intelectuales requieren una instrucción más relevante o apropiada que la habitual, se ha desarrollado una educación especial.

Como respuesta a lo antes mencionado, Capacce y Lego (1987); García (1990) y Toledo (1989) señalan que para 1969 Bank-Mikkelsen, en Dinamarca y Bengt Nirje en Suecia, establecieron el concepto de normalización entendiéndolo como un objetivo de logro para las personas con discapacidad.

Lo anterior propició la aparición de la ley de normalización aprobada por el parlamento de Suecia en el mismo año; en dicha ley se enmarca una filosofía de los Derechos Humanos, fundamentalmente el derecho de toda persona con discapacidad a una vida cotidiana normal ya la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social.

El concepto de normalización es global. Como puede verse es una filosofía de vida para conseguir disminuir los aspectos diferenciales de las personas con discapacidad y resaltar sus similitudes bajo los principios de la normalización a partir de una base ideológica; dicha base señala un convencimiento absoluto de que toda persona, independientemente de su edad y del grado de discapacidad, es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano, en mayor o menor grado, enfatizando que siempre

hay posibilidades de avance; así mismo, toda persona tiene, por el hecho de serlo, la misma dignidad, los mismos derechos humanos, los mismos derechos legales que el resto de los ciudadanos y, en este sentido, una responsabilidad creciente a medida que se desarrolla (Toledo, 1989). Para Capacce y Lego (1987) y García (1990) la normalización lleva implícito también el principio de integración, ya que interactúa y retroalimenta tanto al individuo como su circunstancia. Esto supone una dimensión personalista de respeto hacia todo individuo por entender que, por sobre sus limitaciones o perturbaciones, tiene el derecho a un desarrollo armónico y pleno de sus potencialidades, constituyéndose como un miembro participante dentro de su comunidad.

Al respecto, Illán (1988) menciona que los argumentos a favor de la integración se apoyan en el derecho de toda persona a participar plenamente en su comunidad y en los efectos negativos que pueden derivarse de su exclusión, tanto individual como colectivamente, al propiciarse percepciones distorsionadas o actitudes negativas hacia esta población.

Finalmente, como dice Bautista (1993), normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona con discapacidad, sino aceptarlo tal como es reconociéndole con sus deficiencias los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios necesarios para que pueda desarrollar al máximo, sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible. Aunque el concepto de normalización tiende a despertar resistencias, éstas desaparecerán en la medida que se consiga clarificar la ideología.

3. Concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Para encontrar la estructura teórico metodológica que dé coherencia y solidez a las acciones dirigidas a generar los cambios necesarios, es oportuno señalar cómo se ha reconceptualizado el término "discapacidad" por el concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE). Al respecto, Marchesi y Martín (1990) y Bautista (1993) indican que un niño tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su

edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias del entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada), necesitando para compensar dichas dificultades, adecuaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum.

Por otra parte, Guajardo (1998) define el término de NEE como una pretensión de asimilar la interactividad social que se gesta entre los agentes y su realidad escolar, por lo que la propia discapacidad no es una causa de las NEE, sino las consecuencias sociales de ésta.

Esto es, las NEE se relacionan, de manera directa, con el cómo se realice la formulación del currículum, la gestión escolar, la política escolar, la justicia de las colectividades y los derechos Individuales. En este sentido, dentro de las necesidades individuales, las especiales son aquellas en las que se hace necesaria alguna modificación extraordinaria y diferente en cuanto al resto del grupo; éstas se derivan de las dificultades de aprendizaje las cuales pueden ser transitorias o permanentes (Blanco y Duk, 1996).

Así, señalan las autoras, la concepción tradicional expresa por un lado, un enfoque médico rehabilitatorio llevado al terreno de la educación, en el que las personas con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación y no como alumnos; se resaltan sus limitaciones y dificultades para aprender en el sistema educativo, utilizan sus limitaciones para justificar sus dificultades como criterios para excluirlos del sistema educativo regular y enviarlos a opciones educativas excluyentes y marginantes; por el otro, en el enfoque actual se pone énfasis en que el alumno tiene las mismas posibilidades para aprender, partiendo así de la idea de que todos los seres humanos en condiciones favorables pueden progresar en su desarrollo.

Dentro de esta última corriente se cuestiona acerca de quién es el que fracasa en el sistema educativo: el alumno por no aprender, por no tener las mismas competencias que los demás, o bien, el sistema educativo por no ser sensible a las formas en que los alumnos aprenden, por no poder flexibilizar la enseñanza ni respetar el proceso evolutivo del niño,

por no facilitar y estimular su aprendizaje, apoyar y mediar en sus dificultades, por no poderlos concebir como aprendices activos capaces de construir sus propios significados.

Bajo esta perspectiva, al hablar de atender a las NEE se hace referencia a que todos los niños, a lo largo de su educación, pueden presentar dificultades para aprender. Estas dificultades pueden ser transitorias o permanentes y oscilar en un continuo de poco a muy significativas. La atención a estas necesidades consiste en adecuar el sistema educativo a las necesidades de todos los niños, proporcionándoles los apoyos específicos para su aprendizaje. Es necesario señalar que no sólo se requieren técnicas para integrar al aula regular, sino que es indispensable partir de un cambio fundamental de concepción, tanto del aprendizaje y la enseñanza, como de las relaciones sociales que se dan en la escuela (Saad, 1997).

4. Concepto de Integración.

El Programa Nacional de Integración en México define la integración educativa como un modelo que pretende unificar la educación regular y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje (D.E.E/SEP, 1994a).

Toledo (1989) señala que, en líneas generales, ha de hacerse un programa de integración escolar a partir de dos vertientes: la primera es la preparación del niño con necesidades especiales para una mejor integración en la escuela regular y la segunda, hace referencia a la preparación de la escuela para integrarlo lo mejor posible. Esto supone que dicha preparación no será igual para cada niño con NEE; los niños con una discapacidad más severa y los que tienen minusvalías múltiples, requerirán de un tipo de adaptación mayor que aquellos que sólo tienen un tipo específico de deficiencia.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la integración educativa se define como el derecho que tienen todos los menores de acceder al currículum básico, así como la satisfacción de que les sean cubiertas sus necesidades básicas de aprendizaje.

Siendo la integración educativa una innovación en marcha, es necesario considerar estos conceptos básicos que fundamentan el proceso de reorientación educativa.

A este respecto, García (1990) señala las características que definen la integración escolar, esto es, asignación de alumnos con NEE a clases normales, más la educación especial que se requiera, en donde los profesores adecuarán el currículum en función de las necesidades de estos niños. La integración escolar, agrega el autor, se puede realizar a todos los niveles educativos; los alumnos con NEE estarán bajo la supervisión del profesor ordinario al menos media jornada en clases normales; el profesor de educación especial tendrá un espacio para la atención de alumnos con NEE, a su vez el profesor de educación especial se coordinará con el profesor ordinario para la realización de consultas mutuas sobre alumnos con NEE y también para otros alumnos; los alumnos con NEE tendrán una permanencia máxima en las aulas normales e individualización del currículum independientemente de su dificultad.

Es importante señalar que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se marca una diferencia entre integración educativa y escolar. La Integración Educativa es el proceso que se refiere al acceso y permanencia en la escuela con base en un currículum único. En este sentido, la integración educativa puede realizarse tanto en la escuela de educación básica como en los servicios de educación especial; se supone así, una política que respeta el principio de educación para todos.

Por otro lado, la Integración Escolar es una opción cuya estrategia radica en que los alumnos con NEE, con o sin discapacidad cursen la educación básica en una escuela regular de acuerdo a las condiciones del alumno, de la escuela y de los padres de familia. Así entonces, la integración escolar marca una pauta innovadora que necesita generar cambios en la práctica educativa para brindar ayuda a los niños con NEE.

Al respecto, Bautista (1993) señala que la integración supone que un niño que se escolariza por primera vez y que por sus características podría haber sido dirigido a un centro especial, ahora es insertado en la escuela regular; niños hasta antes ubicados en centros especiales, pasan a la escuela ordinaria en alguna de las modalidades de integración; niños que de tiempo completo están en una unidad de educación especial de un centro ordinario, van a ser incorporados paulatinamente en aula regular y del mismo modo, los niños que se encuentran en aula regular y en otras circunstancias serían enviados a un lugar más restrictivo, aula especial o centro específico, ahora permanecerán en esa aula regular.

El autor argumenta que todo lo anterior debe tener en cuenta premisas como que este es un proceso difícil y complejo que depende de muchas circunstancias tanto del propio alumno como del centro y de la familia. Cada caso requiere un estudio y un tratamiento determinado, ya que existen distintas situaciones o modalidades de integración.

No siempre será posible que el alumno se integre en el aula regular de una escuela ordinaria, aunque esto sea lo ideal o hacia lo que se debe tender, pues habrá casos en que por diversas circunstancias su modalidad de integración tenga que ser otra. La ubicación de un alumno no será permanente, sino que mediante revisiones periódicas, se intentará proporcionarle situaciones que originen un mayor nivel de integración.

Este proceso de integración se inicia con una valoración e identificación de las NEE del alumno y lleva consigo proporcionar las ayudas personales, materiales, adaptaciones curriculares, etc., para posibilitar su mayor desarrollo.

Esta integración no supone una simple ubicación física, por el contrario, significa una participación efectiva en las tareas escolares que proporcione la educación diferenciada que se requiere, con apoyo en las adaptaciones y medios pertinentes en cada caso.

4.1. Fundamentos de la integración.

Tras un estudio en el Reino Unido, Warnock y un grupo de expertos publican, en 1978, el Informe Warnock (Aguilar, 1991). Lo reportado en dicho informe rompe el paradigma de los esquemas en esa época sobre la Educación Especial. Dicho paradigma enfatizaba que el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona depende sólo de su capacidad y naturaleza, en oposición, el informe puntualiza que el aprendizaje depende, en gran medida, de las experiencias de aprendizaje que se le provean al sujeto. Esas experiencias de aprendizaje implican las interacciones del sujeto con su entorno físico y social, así mismo, amplía el informe, todas las personas necesitan un conjunto de ayudas para alcanzar los objetivos generales de la educación. En consecuencia, los objetivos de la educación han de ser los mismos para todos los ciudadanos. Es en ese informe donde aparece por primera vez el concepto de **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**.

Por su parte, la UNESCO en 1983 (D.E.E/SEP, 1994c) presenta una nueva orientación que puntualiza los siguientes principios:

- a) Escuela para todos.
- b) Atención a la diversidad.
- c) Integración.

Posteriormente, las discusiones planteadas en la conferencia mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en 1990, hacen surgir diversas necesidades tales como:

- * Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- * Prestar atención prioritaria al aprendizaje.
- * Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- * Mejorar el ambiente para el aprendizaje.

El fomento de la equidad implica la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para toda la población, incluidas las personas que presentan alguna discapacidad.

En este contexto se realizó la declaración de Salamanca en 1994, la cual aprueba principios y acciones para que todas las personas con NEE tengan acceso a los servicios escolares existentes. Estas últimas requieren adaptarse para dar respuesta adecuada a la diversidad de niveles y características de dichas necesidades (D.E.E/SEP, 1994c).

Esto implica, según Hernández (1997), un gran reto para la escuela de fin de milenio y la reflexión de cuestionamientos como: ¿Estamos en condición de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que demanda la población? ¿Tenemos elementos suficientes para brindar adecuada atención a las NEE dentro de la escuela regular? ¿La estructura del sistema educativo mexicano posibilita el desarrollo de una escuela integradora abierta a la diversidad?

Para dar respuesta a dichos cuestionamientos, en México se elabora el Plan de Modernización Educativa (1989-1994), en el que se establece tanto la reestructuración global del Sistema Educativo Nacional (SEN) a través de la Federalización (descentralización) de los recursos económicos y humanos, como la revaloración de la función magisterial. En 1993 se emite la Ley General de Educación, esta ley incluye el artículo 41, el cual hace referencia a la atención de las NEE. (D.E.E/SEP, 1994b).

El proceso de integración tiende a lograr la inserción de los alumnos con NEE al medio social al cual pertenecen, así para poder alcanzar esto, deben tomarse en cuenta todos los factores que en el medio social intervienen, no sólo desde el punto de vista educativo, sino desde una perspectiva que posibilite su concepción como una forma de vida y no como un mero hecho pedagógico.

La autora señala que es una tarea compartida por los padres de familia y profesores. La función de los padres puede mejorarse dándoles información simple y clara sobre las necesidades de sus hijos. A este respecto Mendizábal (1998) menciona que la violencia que produce y de la que es objeto la persona con discapacidad es una realidad, pero por fortuna es cada vez menor, aunque se presenta en todos los contextos.

La integración es necesaria en toda la vida de los sujetos, desde edad temprana hasta la vejez, no solo de el o ella, sino de toda la familia, ya que el impacto provocado por un sujeto con discapacidad es violento y el choque afecta a toda la familia. En ocasiones es tanto, que puede llegar a desintegrar a la familia, la pareja o alejar a los hermanos.

Por otra parte, la misma autora menciona que el primer impulso ante un hijo con NEE o con alguna discapacidad puede ser la negación, la ira o rechazo, lo que trae como consecuencia la elaboración de sentimientos de culpa que son dirigidos a uno o más miembros de la familia, así como profunda tristeza o pena. Por lo que es indispensable la oportuna atención a la familia a fin de elaborar su duelo ayudando a transformar lo negativo en actitudes positivas. El momento adecuado debe ser el embarazo y la atención se dirigirá a los miembros de la familia; esto permitirá que el sujeto llegue, cuando sea necesario, a la escuela con más fuerza a enfrentar una nueva situación. El apoyo debe proporcionarse de igual modo a los profesores y demás participantes del proceso de integración.

Una de las estrategias fundamentales para apoyar la integración en educación básica, es la adecuación curricular. La adecuación curricular, señala Garrido (1993), incluye las modificaciones necesarias en los diferentes elementos del currículum básico, con el objeto de adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para los que se aplican. Complementando esto, Huerta (1998) señala que las adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, criterios y procedimientos de evaluación con el fin de atender las diferencias individuales de los alumnos con NEE. Lo que permitirá al docente transformar el proceso de enseñanza, e ir conduciendo el desarrollo de habilidades para que los alumnos adquieran el conocimiento.

Según Garrido (1993), las adecuaciones curriculares pueden realizarse en tres niveles. El primero hace referencia a las adaptaciones curriculares de centro, esto se refiere a las adecuaciones curriculares generales; en un segundo nivel, las adecuaciones curriculares del aula son las adecuaciones curriculares específicas y, finalmente, las adecuaciones curriculares individuales que implican adecuaciones curriculares para alumnos con NEE contemplados en forma grupal.

El mismo autor señala que existen dos tipos de adecuaciones curriculares más: a) las de los elementos de acceso al currículum, que son adecuaciones de los elementos personales como materiales, y organizativos que permiten a los alumnos con NEE, mayor facilidad de acceso al currículum general y b) las de los elementos básicos del currículum, que son adecuaciones de los objetivos, contenidos, metodología, actividades o evaluación del currículum ayudando a los profesores de alumnos con NEE **en el qué, cuándo y cómo** enseñar y en el **qué, cuándo y cómo** evaluar.

Naturalmente, señala el autor, el conjunto de adecuaciones no pueden ser concebidas como definitivas, puesto que se irán modificando de acuerdo con la respuesta del alumno y las condiciones generales del contexto escolar.

Dichas adecuaciones se dividen en: 3) adecuaciones curriculares significativas, que implican la eliminación de contenidos básicos del currículum oficial que se programa para alumnos que presentan NEE y, b) adecuaciones curriculares no significativas que no implican la eliminación de contenidos básicos del currículum oficial y se programan para todos los alumnos de un grupo o ciclo atendiendo a sus diferencias individuales.

Es cierto, no obstante, que con leyes y decretos no es posible concretar la integración, es necesario una modificación de las formas y estrategias de acción en el quehacer pedagógico y en las estructuras de organización planeación y evolución del Sistema Educativo. Así entonces, de 1990-1995, tras el proceso de reorientación educativa se modifican puntos en todos los niveles de Educación Especial y se crean las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Dichas unidades de apoyo se identifican como una estrategia microestructural cuyo objetivo institucional es ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con NEE, dentro del ámbito de las escuelas de educación básica, contribuyendo a la transformación de las prácticas profesionales y, al mismo tiempo, la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar D.E.E/SEP. (1994d).

Sus propósitos esenciales son: a) atender a los alumnos que presentan NEE en el ámbito de su propia escuela de educación básica; b) acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y, en particular con los que presentan NEE, así como, para la evolución de sus avances conforme a su propia evolución escolar y c) orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los niños con NEE.

USAER (D.E.E/SEP; 1994d) sugiere el siguiente proceso para determinar ¿Cómo emplear las adecuaciones curriculares y cómo determinar qué es exactamente lo que necesita un alumno para integrarse a su grupo y escuela? Primero, la detección de las NEE mediante una valoración a través de la observación del desempeño del (de los) sujeto(s) en diferentes áreas académicas, dentro de su grupo escolar y en el aula de apoyo; posteriormente, la intervención psicopedagógica dirigida a desarrollar las adecuaciones curriculares que el alumno requiere y, por último, el seguimiento que permitirá tener una evaluación continua del proceso.

Por otro lado, la modalidad de atención puede proporcionarse tanto en el aula regular, como en el aula de apoyo (USAER) y en caso necesario, a través de la canalización a servicios complementarios.

En las situaciones específicas, las adecuaciones curriculares programadas pueden trabajarse utilizando diversas estrategias. Estas incluyen: a) formar equipos de niños y niñas en el aula de apoyo, los niños y las niñas junto con el maestro de grupo dentro de su propio salón de clase, b) el conjunto de sugerencias para que el maestro de grupo aplique y él mismo realice las adecuaciones de acuerdo a las características de su grupo y de la competencia curricular de los alumnos integrados con NEE y, por supuesto, c) la participación de los integrantes del equipo de apoyo: psicólogo, maestro de lenguaje, trabajador social, y director, entre otros. Como puede observarse, se requiere de un trabajo interdisciplinario que constituye la línea de acción que permite apoyar la planeación, desarrollo y seguimiento de todo el proceso de intervención psicopedagógica.

Sin embargo, existe una serie de dificultades y tareas pendientes que subyacen a la integración escolar. Como por ejemplo las señaladas por Hernández (1997), que hacen referencia a la falta de apoyo técnico y metodológico para impulsar dicha integración, tomando en cuenta a los docentes de educación especial, así como, los materiales y los recursos para llevar a cabo las nuevas tareas de manera eficaz, no sólo para integrar a los alumnos con equidad, sino también con dignidad. Así mismo, agrega el autor, existe la necesidad de flexibilidad en el proceso de evaluación, pues el currículum básico aún con las modificaciones que ha tenido en torno a la evaluación, presenta dificultades de acreditación, ya que en el momento de evaluar el desempeño profesional, no se consideran las NEE ni las adecuaciones curriculares significativas realizadas en el proceso de atención de los alumnos con NEE.

Por otro lado, López (1993) puntualiza que la escuela es el lugar en donde se genera el cambio social y se desarrollan actitudes y cambios significativos entre las personas, tanto con NEE, como las consideradas normales; así entonces, uno de los propósitos a cumplir dentro de la reforma del Sistema Educativo en México es la integración educativa de las personas con discapacidad; es decir de aquellos alumnos que presentan alguna disminución, ya sea física, psíquica o sensorial. Esta integración incluye los aspectos morales y sociales más profundos de la escuela y demanda la transformación de los docentes, sin dejar de lado la influencia que ejerce el desconcierto que genera la integración, provocado muchas veces por ignorancia en torno a la problemática.

El mismo autor señala que la integración se pretende en tres niveles. El primero debe incluir a niños con NEE al grupo normal, propiciando así la interacción social y la aceptación; de tal forma que el contacto con los demás niños sirva de apoyo a los niños con NEE incrementando así el autoconcepto y la autoestima.

En el segundo nivel, la integración centrada en los proyectos de intervención sobre el alumno con discapacidad, pretende hacer las adecuaciones curriculares necesarias, tomando en cuenta las necesidades individuales y las competencias personales y sociales de los chicos para interactuar en el aula.

Todo lo anterior contando con el apoyo de profesionales debidamente preparados.

Por último, la integración escolar y social, desde una perspectiva institucional, pretende el ofrecimiento de una modalidad educativa acorde a la diversidad del grupo y ello implicaría llevar dos currículos diferentes. De este modo, se busca la integración educativa y social, enfatizando el papel de la escuela como sistema autónomo donde se genera cultura y crecimiento académico, social y afectivo, remarcando la necesidad de preparación del profesor.

A través de lo anterior se pretende proporcionar a cada niño la ayuda pedagógica necesaria a sus condiciones personales y experiencias socioculturales, para optimizar el desarrollo de la personalidad y su participación en su grupo social. Para ello, señala López (1993), se requiere de un currículum más centrado en la sociedad y en los problemas reales que en las disciplinas. Todo lo anterior, concluye el autor, se concretizará cuando el profesor, movido por los postulados anteriores, modifique profundamente su que hacer docente ofreciendo así una mejor calidad en su desempeño laboral y académico, ya que hasta el momento se ha favorecido más la escolarización que la educación integrada.

Volviendo al currículum, López (1993), señala que se debe tomar en cuenta que no todos los niños pueden responder al mismo ritmo de aprendizaje, ni tendrán el mismo grado de abstracción y que como sujeto de educación, es necesario realizarle un diagnóstico lo más completo y profundo posible, de modo tal que sirva de base para la intervención del profesor con la ayuda de los especialistas. Así, el aula se convierte en el espacio donde el alumno aprende a resolver problemas de la vida cotidiana.

Continúa el autor diciendo que la evaluación debe de ser dinámica acorde a cada caso y no uniforme, que ofrezca información para ir adaptando la ayuda pedagógica a las NEE, tomando en cuenta las características de cada uno de los alumnos, como los procesos educativos y evitar el uso de estereotipos.

Al mismo tiempo refiere que antes de cambiar objetivos para niños con NEE se debe intentar, en una acción conjunta con los profesionales y familiares involucrados en el proceso, la aplicación de diversas estrategias y procedimientos para su logro.

La actividad del docente en estos casos requiere de capacitación específica. Dicha capacitación permitirá desempeñar un proceso de andamiaje, donde al principio va guiando al niño (a) para disminuir y evitar errores, facilitando tareas que poco a poco se harán más accesibles a los (as) niños (as), hasta que las realicen de manera autónoma.

En consecuencia, la formación del profesional debe estar encaminada a proporcionarle las herramientas necesarias para desempeñar su labor desde una perspectiva constructivista, muy distinta a la tradicional. Ello implica promover experiencias a través de las cuales obtenga la ayuda necesaria para otorgar el apoyo pedagógico a partir de las necesidades de sus alumnos y de los contenidos a enseñar. Se requiere, entonces, de una capacitación que le posibilite explorar el interés y la capacidad de los alumnos que participarán en las actividades propuestas y por otra parte, deberá estimular el uso autónomo de las capacidades adquiridas, resultado de la toma de conciencia y del intercambio comunicativo.

Considerando lo antes mencionado, para realizar las adecuaciones curriculares, Remedi (1998) propone tener en cuenta los siguientes aspectos: a) el aula tiene una multidimensionalidad, espacio ecológico donde se produce una gran cantidad de acontecimientos y se realizan múltiples tareas; b) la práctica que se desarrolla en el aula se caracteriza por la simultaneidad; c) inmediatez en la clase ya que existe un ritmo rápido de interacciones sobre las que no se puede reflexionar por la gran cantidad de éstas; d) imprevisibilidad, distracciones, conocimientos, interrupciones, descubrimientos, ausencia de conceptos tanto del profesor como de los alumnos que sólo se pueden contemplar en situaciones interactivas; e) el aula constituye un espacio público, observado por maestros y alumnos y, f) toda aula tiene una historia donde todos sus ocupantes acumulan una serie de experiencias, rutinas y dogmas que la van constituyendo y dándole un significado a los sujetos que están dentro del salón.

6.- Formación docente.

Cuando se habla de integración educativa, de acuerdo a Adame (1998), se encuentra un buen número de argumentos con base en el discurso del marco legal que las sustentan; sin embargo, un punto importante a considerar es su puesta en práctica, específicamente en cuanto al quehacer docente.

Si bien, como menciona el autor, ahora se cuenta con un nuevo modelo que propone la reorientación de la educación especial a partir de un soporte técnico – metodológico que constituye básicamente las adecuaciones curriculares y el proyecto escolar de centro, los cuales funcionan como recursos alternativos que permiten realizar cambios en cada servicio educativo según las necesidades y características de la diversidad en la población escolar, con el fin de ofrecer una educación de calidad; también se observa una fuerte resistencia al cambio, que dificulta su puesta en práctica. Y en este sentido, cabe resaltar los antecedentes que educación especial tiene en cuanto a la noción del sujeto.

El mismo autor señala al respecto que el sujeto de educación especial era asimilado como un deficiente, minusválido, discapacitado e incluso anormal; esta concepción tomaba posiciones devaluadas con relación a lo que el resto de la población considerada normal. Actualmente, agrega el autor, la nueva modalidad educativa de integración pretende olvidar esta construcción, ofreciendo a los niños con NEE una situación educativa que enfrenta actitudes de oposición y fuerte resistencia presentando una gran limitación en la función docente. Por ello, la puesta en práctica de la integración educativa requiere algo más que un cambio, requiere de una transformación que no tiene que ver con el sistema educativo ni con las leyes. La transformación corresponde al docente, a las personas que participan, a la sociedad en general.

Adame (1998) coincide con otros autores (Abós y Polaino-Lorente, 1986; Echeita, Duk y Blanco, 1995; Illán, 1986), al reflexionar en torno a que las reformas pueden estar allí, pero para que haya transmisión de saber, hace falta el deseo de que el otro aprenda. Hace falta una cultura que erradique esas viejas concepciones, reconozca y acepte una igualdad de derechos en el plano legal y la equidad de las diferencias en el plano social.

Por otra parte, Chiu (1997) menciona que para que los maestros puedan ofrecer ayuda más adecuada se debe contar con ciertos elementos conceptuales que le permitan favorecer el aprendizaje. Si un objetivo de la integración escolar es que el maestro mejore su enseñanza en beneficio de todos los niños, es necesario entonces un cambio en su forma de pensar y de actuar. Dado que se actúa en función de los propios conocimientos, ideas, pensamientos y reflexiones, es importante, por lo tanto, que el docente llegue a establecer una relación lógica permanente entre su pensar y su actuar.

La misma autora señala que las actitudes del profesor, su concepción de aprendizaje, los enfoques didácticos de las diferentes asignaturas del currículo, así como las adecuaciones curriculares deberán ser consideradas en relación con la práctica docente y la integración escolar. Asimismo, los profesores deben cambiar su forma de pensar y actuar, para modificar las actitudes que presentan ante sus alumnos en general y en particular, ante los alumnos con NEE. Estos últimos necesitan ser reconocidos como personas, como seres humanos dignos de respeto y atención. Sin embargo, en ocasiones son segregados por el propio maestro, lo cual determina las actitudes del resto de los alumnos.

Estos niños con NEE necesitan, agrega la autora, los elogios del profesor y su reconocimiento; es decir, necesitan más reforzamientos extrínsecos para realizar la tarea solicitada, que reforzamientos intrínsecos por haber resuelto adecuadamente las tareas, necesitan también, elevar su autonomía y sentir la aceptación del profesor y del grupo. En consecuencia, el profesor deberá proporcionar un reforzamiento apropiado sin enfocarse solamente a los aspectos técnicos, deberá favorecer la relación con sus compañeros y el sentimiento de valor personal. Cuando el profesor consigue esto beneficia significativamente los diferentes tipos de adquisición y la integración de los alumnos.

Por otra parte Chiu (1997); Contreras (1997); De Vicente (1995); Hernández y Sancho (1993); Monereo (1994) y Montero (1990), señalan la importancia del cambio de concepción del aprendizaje de los maestros, enfocado al reconocimiento de que el aprendizaje se realiza gracias a las interacciones entre unos y otros ya la interacción con el objeto de conocimiento. Así, el maestro se convierte en un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva promoviendo situaciones en las que los alumnos avancen en el conocimiento y hagan uso de él.

Asimismo, debe ser sensible a los avances de los alumnos con NEE, debe dejar de considerar que son evaluados a través de su aprovechamiento o conducta, debe tomar conciencia de que a partir de la reconceptualización de la forma en que los conocimientos son adquiridos, estará en mejores posibilidades de reconceptualizar su práctica cotidiana y de ofrecer ayuda necesaria a todos los demás incluyendo a los alumnos con NEE.

Para conseguir lo anterior Chiu (1997) puntualiza que la estrategia o línea para mejorar la práctica docente, es partir del reconocimiento de las respuestas particulares y personales de los maestros, de su visión individual. Es mediante esta autoconciencia, que el profesor estará en mejores posibilidades de reconceptualizar su práctica en beneficio de todos sus alumnos. Esto le permitirá realizar adecuaciones curriculares como, por ejemplo: preparar e incluir en el programa diferentes formas que puedan adaptarse a las distintas maneras de aprender de los alumnos; no disminuir los niveles de exigencia; no diseñar programas específicos o diferentes para cada alumno, ni preparar materiales diversos; organizar la clase para aprender a diferentes ritmos y de diferentes formas; flexibilizar el trato con los alumnos y captar la mejor manera de comunicarse con cada uno de ellos.

Finalmente, menciona la autora, el profesor necesita apoyo al intentar cambiar su práctica, no solo la adquisición de información nueva, sino debe promoverse el intercambio en donde todos aprendan y busquen soluciones conjuntas implicando a la escuela en su conjunto, tomando en cuenta las condiciones particulares de la institución y del propio docente.

Como señala Illán (1986), el profesor de clase regular tiene un papel muy importante a desempeñar dentro del movimiento de integración educativa, ya que en la actualidad se prevé la educación del niño con discapacidad dentro del sistema educativo ordinario. Ello supone un cambio profundo en la estructura educativa y concretamente en el modelo de servicios que hasta ahora se han ofrecido a estos niños.

Sin embargo, creer que esto es necesario no significa lograrlo, debe llevarse a cabo, no sólo mediante acuerdos administrativos o estrategias pedagógicas adecuadas o materiales educativos cuidadosamente diseñados, sino principalmente se debe contar con el profesorado tanto especial como regular. Es aquí donde cabe la pregunta obligada: ¿En la actualidad nuestro profesorado cuenta con habilidades, preparación, recursos y actitud requeridas para llevar a cabo los principios de la integración? En cuanto al sistema educativo: ¿Qué ha cambiado en la educación regular, para poder considerar que los profesores son capaces de hacerse cargo de los niños con deficiencia? ¿Qué cambios se han producido en la enseñanza ordinaria para considerarla válida para aquellos niños anteriormente segregados?

Hasta hace poco, continúa la autora, el modelo de educación especial contribuía a la creencia de que el profesor de clase regular no estaba preparado para hacerse cargo de aquellos niños con dificultades. Así como dicen Martínez y Unda (1996), el maestro no se toma en cuenta como se debería. Esto se ve reflejado al formular propuestas de formación en las que se consideran los textos, uso de medios tecnológicos pero no el trabajo docente. Ello ha desestimulado alas instituciones formadoras de maestros, dado que el maestro es un punto de engranaje para la política educativa, nunca se piensa al maestro desde él, puesto que sólo lo ven como herramienta.

Bajo esta misma tónica, como menciona Illán (1986), ahora los maestros deben readmitir a aquellos niños que incluso habían sido remitidos por revoltosos. Así, para que la igualdad de oportunidades sea efectiva, debe propiciarse un entorno escolar en donde el profesor, los padres y los alumnos, sean más receptivos hacía los sujetos con NEE.

En este sentido, el conocimiento de las actitudes ante la integración en general y las del profesor, en particular, son primordiales a la hora de determinar el éxito de los esfuerzos de integración.

Por otra parte, Lieberman (1995) hace referencia a la visión convencional de la capacitación de los maestros como un paquete de conocimientos que se ofrece desarticuladamente, lo cual implica una concepción limitada del aprendizaje docente que no va de acuerdo con la investigación y la práctica actual. Debido al movimiento de reforma escolar contemporáneo se hace necesario adoptar un enfoque basado en la enseñanza como concepción de construcción del conocimiento y aprendizaje docente, transformando la escuela en organismo de aprendizaje, donde se trabaje en equipo para resolver los problemas de manera colectiva.

Esto va más allá de introducir un nuevo currículum o un nuevo programa, implica, por un lado, pensar cómo redefinir el contenido y los procesos de aprendizaje de manera que comprometan a los alumnos y maestros en una persecución activa de los objetivos y, por el otro, implica también la unión del aprendizaje experimental y el conocimiento de contenidos, puesto que se aprende mejor cuando existe un compromiso activo, reflexionado y articulado.

Por lo que la autora propone una capacitación docente que aliente a los profesores a involucrarse como aprendices por medio de un cambio en el desarrollo del maestro y de la escuela, a través de algunas modificaciones pedagógicas y organizativas que permitan que maestros noveles y experimentados aprendan juntos, se relacionen en función de áreas temáticas, empleen aun experto en personal para dirigir talleres o reuniones, formen equipos autónomos en los que la estructura organizativa estimule el aprendizaje constante del personal o efectúen cambios curriculares que promuevan estudios interdisciplinarios durante periodos cortos.

Con esto se pretende pasar de la enseñanza directa al aprendizaje en la escuela, a través de la unión de una pedagogía centrada en el alumno que proporcione oportunidades de aprendizaje al maestro, apoyado por condiciones organizativas favorables y permanentes, elaborando un continuo entre la enseñanza directa y prácticas que involucren aprendizajes en la escuela.

El cambio de enseñanza a aprendizaje docente, según Lieberman, implica que las oportunidades de capacitación del maestro deban ser integradas en la reestructuración de las escuelas. Esto lleva necesariamente a implementar mecanismos de mayor alcance y más interesados en las interacciones entre maestros, los cuales serán únicos para cada contexto en particular. Si los planes de reforma son funcionales ahora permitirán a los maestros cambiar el modo en que trabajan; así entonces, los maestros deben tener oportunidades para discutir, pensar, ensayar y pulir las nuevas prácticas.

Esto significa que deben comprometerse con aprender, desarrollar y usar nuevas ideas con sus alumnos. Lo anterior es posible creando nuevos roles, nuevas estructuras, trabajando en nuevas tareas, creando una cultura de la investigación, en donde se espera y se busca un aprendizaje profesional y progresivo en la vida escolar.

La autora puntualiza que el basarse en la experiencia y ayudar en la producción de nuevos conocimientos, se vuelve tan obligado como utilizar conocimientos preexistentes, pues al estar involucrado como aprendiz y como participante a la vez, el docente adquiere oportunidades para acceder a nuevos conocimientos y ampliar así la agenda para el pensamiento y la acción. Todas estas actividades unen el aprendizaje profesional individual al aprendizaje universitario y comunitario.

Dentro de este planteamiento, agrega la autora, las relaciones posibles entre el aprendizaje del maestro y los mecanismos que apoyan los esfuerzos dentro de la escuela son: a) aprender a observar al niño, puesto que centrar la atención en las potencialidades del alumno permite a los maestros hacer un mejor uso de su propio juicio profesional a fin de construir programas de enseñanza más efectivos y b) adoptar nuevos enfoques hacia los

temas que animen a los maestros a considerar los intereses de los alumnos para involucrarlos en la planeación y el desempeño de su propio aprendizaje.

Estos nuevos enfoques pedagógicos estimulan a los maestros a ser aprendices y experimentar por si mismos la lucha por el desarrollo personal e intelectual, parte esencial del aprendizaje. Los maestros que utilizan estos nuevos enfoques se sensibilizan a los matices del aprendizaje ya las necesidades de los individuos y grupos, empleando estrategias para aprender juntos, a través, de las cuales se reúne a los maestros de un grupo para hablar sobre alumnos determinados, que son difíciles de tratar por los maestros en forma individual.

En el proceso, refiere la autora, los maestros comparten los conocimientos, aprenden unos de otros y, por consecuencia, se responsabilizan del crecimiento y el desarrollo de todos los niños en la escuela. Aprender mediante la integración de evaluación y currículum implica que al comprometerse con nuevos patrones de evaluación de los alumnos, los maestros organicen el currículum de manera que plasme su reflexión' sobre lo que los alumnos pueden saber y son capaces de hacer, con el fin de demostrar la profundidad de su aprendizaje.

El aprendizaje fuera de la escuela puede generarse a través de redes, colaboraciones, coaliciones y sociedades que ofrecen a los maestros capacitación profesional, distinta en calidad y especie, a la que se imparte dentro de la escuela o en los programas tradicionales. Conforme aumentan las oportunidades para el aprendizaje profesional que se aparta del entrenamiento tradicional en la práctica y se aproxima al aprendizaje continuo a largo plazo en el contexto de la escuela y el salón de clases y con el apoyo de colegas, la idea de capacitación profesional adquiere una importancia mayor, si el aprendizaje del maestro se lleva acabo dentro de una comunidad profesional que se alimenta y crece tanto dentro como fuera de la escuela, los resultados pueden ser más que una concepción amplia de la capacitación del maestro. De hecho, ese aprendizaje puede brindar un cambio escolar importante y duradero.

Por otra parte, la autora proporciona algunas ideas sobre las limitaciones de los enfoques tradicionales respecto a la capacitación del maestro y los nuevos tipos de aprendizaje que conforman el campo de acción: la capacitación profesional de los maestros ha sido limitada por falta de conocimiento de cómo aprenden los maestros; las definiciones de los maestros sobre los problemas de la práctica se han ignorado frecuentemente; la agenda para la reforma involucra a los maestros en prácticas que no forman parte de la revisión aceptada del aprendizaje profesional de los maestros; la enseñanza se ha descrito como una serie de habilidades técnicas que deja poco espacio para la creación y la construcción del conocimiento de oficio.

Las oportunidades de capacitación profesional ignoran, con frecuencia, la importancia crítica del contexto dentro del que trabajan los maestros; las estrategias para el cambio no suelen considerar la importancia de los mecanismos de apoyo y la necesidad de aprender con el tiempo; el tiempo y los mecanismos necesarios para inventar, así como para utilizar nuevos conocimientos, a menudo han estado ausentes en las escuelas.

El paso a la enseñanza directa para facilitar el aprendizaje dentro de la escuela está relacionado con el desarrollo y uso de estrategias a largo plazo, con el propósito no sólo de cambiar la práctica de la instrucción, sino también la cultura escolar; las redes, las colaboraciones y las sociedades proporcionan a los maestros unidades de aprendizaje profesional que apoyan los cambios en las prácticas de enseñanza.

En este sentido, Hoyle (citado en Hernández y Sancho 1993) define el comportamiento del docente bajo el concepto de profesionalidad ampliada. Esta calificación se le atribuye al docente que se preocupa por situar la enseñanza que tiene lugar en su clase en un contexto educativo más amplio, comparando su trabajo con los de otros, evaluando su propio trabajo sistemáticamente y colaborando con otros docentes, a la vez que se interesa por la teoría y por los desarrollos educativos actuales inmerso en actividades profesionales, preocupado por ampliar su propio desarrollo profesional a través de actividades de perfeccionamiento, viendo a la enseñanza como una actividad racional susceptible de ser mejorada sobre las bases de la investigación y el desarrollo.

A partir de lo anterior Hernández y Sancho (1993) señalan que las concepciones a través de las cuales se organiza la práctica de cada enseñante y que orientan sus decisiones en la programación, la actuación en la clase o la evaluación y que guían el sentido de su práctica se le denominan teorías implícitas. Estas teorías conforman el pensamiento y comportamiento del docente, lo que lleva a entender cómo a partir de sus experiencias, los enseñantes configuran su opinión en relación con una clase, un estudiante o un problema y definen su actitud en torno a su práctica profesional.

Las investigaciones en educación, como apunta Remedi (1998), quedan limitadas por el tipo de mirada teórica y metodológica que se utiliza, pues los sujetos observados actúan ante determinadas circunstancias preestablecidas. Esto lleva a descubrir regularidades que se resumen en leyes para explicar y predecir cualquier práctica completa. Existe también un enfoque que concibe a la educación como una construcción social en continuo movimiento y reivindica un pensamiento práctico, frente a uno técnico, del modo de hacer en la educación.

Por lo anterior, el autor señala que la acción docente debe tener un carácter reflexivo a partir de sus propias acciones y de las teorías que implícitamente sostiene. El conocimiento profesional del profesor se va construyendo poco a poco sobre las bases de las interpretaciones que él mismo hace de las situaciones en las que se ve envuelto en las aulas y del resultado de las decisiones tomadas con base en las interacciones establecidas dentro de las mismas; todo lo cual va a cimentar la fuerza del cambio en la conceptualización de los maestros de acuerdo a su experiencia.

Por lo que es necesario, continua el autor, entender el conocimiento tácito de los maestros, cuales son los constructos, principios, creencias en que el colectivo de maestros, profesores de la educación deciden y actúan; lo que implica dilucidar las dimensiones psicológicas que condicionan el modo de pensar y de actuar de los maestros así como las trayectorias académicas y personales de estos.

Por otra parte, señala Echeita et al. (1995), ante la manera de pensar y actuar de los docentes con relación a la educación especial, se pone de manifiesto que los esquemas tradicionales de educación especial, lejos de ayudar a la educación de los alumnos con NEE, los aleja de este objetivo y contribuye a mantener la educación especial como un ámbito de trabajo aislado.

Así entonces, Echeita et al. (1995) y Remedi (1998) proponen reconceptualizar la educación especial, entendida no como la educación dirigida a alumnos especiales, sino como contribución al desarrollo de formas de enseñanza que responden positivamente a la diversidad del alumnado en el contexto de una escuela para todos en la que se asuma que las necesidades de individualizar la enseñanza es algo valioso y deseable profesionalmente; de este modo, la educación especial se vincula a los objetivos de la reforma educativa.

Algunos autores (Contreras, 1997; De Vicente, 1995; Hernández y Sancho, 1993; Monereo, 1994; Montero, 1990) señalan que para el logro de los objetivos de la reforma educativa es necesario incidir en la formación inicial del profesorado, pues son ellos quienes realizan esa transformación profunda de una educación para todos.

Con esta finalidad nace el proyecto Necesidades Especiales en el Aula (NEA), como un medio de contribuir a la formación y al perfeccionamiento docente en la perspectiva de la integración escolar de alumnos con NEE en las escuelas regulares. Dicho proyecto propone la reconceptualización, partiendo de la idea de que las posibilidades de progreso significativos hacia una escolarización que se adecue a la diversidad del alumnado, depende de que se asuma que las dificultades experimentadas por algunos de ellos son el resultado de como se han organizado las escuelas y de los estilos y formas de enseñanza que se ofrecen. Esto es, los alumnos con NEE son consecuencia del currículum tradicional; por tanto, es necesario desarrollar formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad y asuman la necesidad de individualizarla como algo valioso y deseable profesionalmente, esto se logrará en escuelas donde exista un consenso entre profesores por el respeto a la individualidad.

Otra alternativa para la capacitación del profesorado, según O'Hanlon (1993), es la investigación en la acción. Este tipo de investigación, señala el autor, tiene dos modalidades: a) la acción discreta, la cual desarrolla el razonamiento práctico de los profesores a través de su papel de asesoramiento del proceso en el que los tutores pueden trabajar con los profesores individualmente para identificar y analizar prácticas escolares problemáticas y b) la acción cooperativa, la cual se realiza por medio de la dinámica y el discurso en grupos con relación a los retos escolares y la crítica para la mejora y desarrollo de la práctica educativa.

En la capacitación los objetivos generales son: a) preparar al profesor para que adecue el currículum y lo organice con miras a reducir las dificultades de aprendizaje y atender a los alumnos con NEE, b) preparar y capacitar a los profesores de educación regular para satisfacer las necesidades de sus alumnos en la escuela ordinaria y examinen sus currícula para los alumnos con NEE y c) ayudarlos a relacionar las currícula y la organización de las escuelas con las familias, comunidades, culturas, género e intereses del alumno.

Por su parte, Acle (1998) propone para la capacitación del profesorado un modelo ecológico, el cual define al humano como un ser interdependiente. En este sentido, la perspectiva ecológica plantea evaluar y describir las agrupaciones de los espacios que usa el humano. Así, si el ecosistema es un lugar en el que interactúan diferentes seres, el ecosistema educativo es entonces donde interactúa todo lo que hay en la escuela. En el mismo tenor, el nicho ecológico contiene las condiciones para que las especies sobrevivan y su hábitat es el espacio que los individuos ocupan en un ecosistema determinado; un aspecto relevante de lo anterior es que los sujetos actúan diferente en función del ambiente en el que se encuentren: conocido-desconocido, hospitalario-inhóspito, favorable-desfavorable etc. En consecuencia el pilar de este modelo es el estudio del contexto.

Para dicha perspectiva la integración de los niños con NEE es un problema que va más allá de la adecuación curricular e implica a todos: padres, maestros y alumnos. Por lo tanto, es oportuno definir ambiente de aula, escuela, ambientes físicos y sociales.

La pregunta relevante en esta perspectiva es, como señala la autora, ¿qué pasará cuando se tiene aun niño en un nicho y se coloca en otro en donde no tiene ventajas o está en desventaja? .Así que es importante preguntar a quién sí ya quién no se puede integrar, o bien, en qué medida deben modificarse las condiciones del nicho para garantizar una mejor integración.

Para lograr el cambio que requieren los alumnos con NEE, como afirman Martínez y Unda (1996), es necesario reconocer y pensar al maestro de otro modo, no desplazarlo y principalmente, formarlo según los desafíos del mundo contemporáneo.

7. Actitudes Docentes.

Según Anastasi (1978) y Rodríguez (1976) la actitud es la tendencia a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia una clase determinada de estímulos, es decir, es un sentimiento a favor o en contra de un objeto o situación social específica, como puede ser, una persona, un hecho social, una costumbre, una institución o cualquier producto de la actividad humana.

Ampliando lo anterior, Alvarado (~998) menciona que las actitudes son aprendidas, son predisposiciones a responder evaluativamente; por lo tanto se describen como tendencias de acercamiento o evitación o como tendencias favorables o desfavorables. Así que éstas son agentes responsables de las estructuras que prevalecen dentro del dominio de la opinión y la creencia.

En este sentido, la misma autora apoyada por Rodríguez (1976) puntualiza que la actitud está conformada por tres elementos: un elemento cognoscitivo, es decir, el objeto tal y como es conocido; un elemento afectivo, esto es, el sentimiento en pro o en contra hacia un objeto y, el elemento conductual que serían las conductas dadas en determinada situación.

Dicho en otras palabras, las actitudes involucran lo que los sujetos piensan, sienten, así como, el modo de actuar en relación aun objeto. Sin embargo, la conducta no se encuentra determinada sólo por lo que a los sujetos les gustaría hacer, sino por lo que piensan que deben hacer (normas sociales), por lo que ellos generalmente han hecho (hábitos) y por las consecuencias esperadas de su conducta.

A su vez Rodríguez (1976) menciona que las actitudes tienen como base medular las creencias. De este modo, cuanto más introyectada está una creencia, mayor resistencia se tendrá al cambio. Asimismo, las actitudes tienen una relación estrecha con los valores ya que estos presentan una característica de generalidad y las actitudes de especificidad, lo cual hace que una misma actitud pueda derivarse de distintos valores ya que éstos permiten interpretar y evaluar los acontecimientos que ocurren en los sujetos.

Por último el autor refiere que las actitudes ejercen influencia sobre fenómenos como la motivación, la percepción y el aprendizaje.

Por otra parte, Alvarado (1998) señala que las actitudes son estados más o menos perdurables una vez formados. No se puede negar que las actitudes pueden cambiar, pero una vez establecidas adquieren una función reguladora, influyendo en el comportamiento de las personas ya sea de rechazo o aceptación. Siendo éstas tan complejas e importantes, tanto para el comportamiento del individuo como para un grupo, es necesario, señala la autora, considerar sus características: a) son aprendidas, b) tienen un grado de permanencia y de significancia, c) tienen un componente afectivo y cognoscitivo que da como resultado un rechazo o una aceptación hacia un objeto social. Es por esta razón concluye la autora, que se debe reflexionar en torno a que todos los profesores deben reconocer el valor de las actitudes para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto Molins (1993) argumenta que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad han ido cambiando significativamente influidas por las variaciones en los valores filosóficos, económicos y científicos de cada época. Anteriormente las actitudes eran de rechazo o proteccionismo, lo cual, daba como resultado la segregación e institucionalización de niños con discapacidad en centros especiales.

Actualmente esto se ha modificado progresivamente tendiendo a una postura de normalización, lo que implica su aceptación social bajo el principio de integración educativa. Sin embargo, y de acuerdo con el autor, la promulgación de una ley no consigue por si misma el cambio en el pensamiento y en el comportamiento de la sociedad.

Bajo esta premisa Ramírez y Ríos (1992) reconocen que en México, a partir del acuerdo para la Modernización Educativa, se implementaron una serie de acciones dirigidas aun cambio en la educación básica, bajo un proceso largo y continuo que se fundamenta en el autoanálisis del profesor. Análisis centrado en sus concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y el enfoque de la relación que existe entre los elementos que interactúan dentro del aula.

En México se podrán conjuntar equipos de trabajo para la reformulación de planes de estudios, renovar textos, entre otras tareas. Pero mientras no se dé una autorreflexión del docente y una actualización no se logrará mucho En este sentido, Reyes (1990) refiere que en opinión de los mismos profesores es urgente instrumentar cambios tanto en el aula como en la organización del sistema educativo para elevar la calidad de la enseñanza, es por ello que a partir de esta reforma, surge la duda sobre lo que se ha de hacer y la forma en que se llevará a cabo la actualización permanente.

Por su parte, García (1993) hace hincapié en que la planificación de cualquier servicio, sea asistencial o educativo, para personas con NEE exige el conocimiento de sus características. De esta manera, el futuro maestro de niños con NEE habrá de prepararse profesionalmente para afrontar su educación.

A este respecto, el autor comparte con Puigdelivoll (1996), la idea de que el futuro maestro que habrá de trabajar con niños con deficiencia en la escuela ordinaria, tendrá que aprender diversas habilidades en las que se incluye. el afrontamiento del problema que permita minimizar o superar sus efectos con lo cual tendrá que ponerse en su lugar para comprender sus dificultades y poder ayudarle mejor. Una vía para ello menciona García (1993) puede ser la simulación del déficit que incidirá positivamente en el conocimiento de estas personas y en la mejora de las actitudes hacia su integración escolar, social y laboral a la par que le habilitará mejor como profesional.

Lo anterior hace referencia, según Puigdelivoll (1996); Guajardo (1998) y Blanco y Duk (1996), a que las NEE no son características del alumno con deficiencia, o algo intrínseco a él, sino el resultado de las dinámicas que se dan entre las características personales del alumno y la respuesta del contexto que le rodea, sea familiar o escolar.

Así, Manosalva (1992) indica también que las actitudes favorables en todas las personas que componen la comunidad educativa son necesarias para el éxito de la integración escolar, ya que las actitudes no son una variable estática e inmodificable, sino todo lo contrario. Por lo que es más probable que el docente tenga una actitud favorable ante la integración, si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo; naturalmente estas estrategias. la mayor parte de las veces, se adquieren a través de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Del mismo modo, García (1993) señala que la intervención en modificación de actitudes en maestros en ejercicio puede hacerse complicada dada la inercia en los hábitos profesionales adquiridos. Parece razonable entonces pensar que si se interviene en la formación inicial del maestro, la eficiencia pueda ser mayor aunque a mediano y largo plazo.

Por su parte Cuomo (1993) menciona que el éxito de la integración se ha dado gracias a la colaboración de los maestros, psicólogos, pedagogos, médicos, padres de familia, terapeutas, todos ellos en apoyo permanente a la labor docente para una adecuada integración. Un punto a tomar en cuenta es la diversidad de necesidades con las que se enfrenta el profesor en el aula y el cómo accede a cada una de ellas 'por medio de estrategias, métodos, lenguajes específicos, distintos instrumentos y códigos, haya o no un niño con NEE dentro del aula. Los conocimientos con los que cuenta el profesor producto de su formación pueden contribuir al éxito o al fracaso del alumno ya sea o no un chico con NEE. De esto se deriva la gran importancia de una adecuada formación docente para llevar a cabo exitosamente la integración escolar, apoyándose en la cooperación, colaboración y confrontación permanentes y teniendo como base el respeto ala diversidad.

A su vez, la autora enfatiza la importancia de utilizar al máximo la facultad y capacidad de percibir y memorizar los contextos para saber cómo influyen en los alumnos y poder modificar una situación adversa, transformándola para lograr un mejor rendimiento.

Walton (1993) señala que el éxito de la integración se encuentra en el compromiso económico y la actitud de los políticos y la población en general hacia los individuos con NEE. Por lo que son necesarios grandes esfuerzos de colaboración de educadores, médicos, especialistas, padres y la política en su conjunto para producir programas adecuados de educación especial.

Por su parte, Huerta (1998) menciona que el éxito se tendrá cuando todos los responsables adopten decisiones a todos los niveles y se reafirme el compromiso de fomentar la integración con una mentalidad que lleve a actitudes favorables, tanto en los maestros como en los padres de familia y la sociedad en general. Ya que como señala Cline (citado en Nicasio y Alonso 1985) los obstáculos principales hacia la integración son las actitudes de los maestros regulares hacia los alumnos con NEE, así como, las actitudes y buena voluntad de la administración escolar.

Al respecto, Huerta (1998) indica que con frecuencia, los docentes cierran su mundo de alternativas porque suponen que tienen que cumplir ciertos objetivos, los cuales en la mayoría de los casos los conocen vagamente o son totalmente distintos de lo que deberían ser. Esta primera limitante condiciona el tipo y cantidad de respuestas que se dan ante una situación de integración coartando la capacidad de decidir y actuar ante un alumno con discapacidad.

La labor docente, continua la autora, está llena de oportunidades; es misión de cada profesor ir quitando barreras que impidan el acceso y permanencia ala escuela regular a los niños con discapacidad, para lo que será necesario saber cómo, en qué momento y qué se debe evaluar y qué recursos son necesarios para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Swartz (1998) hace referencia ala actitud que se ha desarrollado en torno alas personas con discapacidad como caritativa, sujetos a los que se les dan programas especiales porque están necesitados. Sin embargo, en el sistema integrador esta actitud no prevalecería, ya que es un sistema en el que cada niño tiene lo que necesita.

La opinión docente, según Abós y Polaino-Lorente (1986), puede afectar de modo intenso el rendimiento de los alumnos. Así como en otro tiempo la conducta docente demostró ser determinante del proceso educativo, esta conducta está a su vez determinada por las actitudes del profesorado ante los diferentes elementos del sistema educativo.

En educación especial estas ideas son afirmadas por los propios educadores, quienes señalan la importancia de sus actitudes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, como señalan los autores, se ha planteado el estudio del profesorado ante el principio de integración escolar de sujetos con NEE, estudios basados en la idea de que la planificación de una política educativa defensora de dicho principio debe partir de un firme conocimiento de las actitudes hacia la misma.

Estas investigaciones señalan cómo, en última instancia, el éxito o fracaso de la integración escolar dependen de las actitudes docentes hacia el sistema integrador y de los sujetos implicados.

Así entonces, la reforma integradora precisa no sólo de un conocimiento especializado que desarrolle destrezas instructivas complementarias. Requiere también de la existencia de actitudes favorables, ya que los estudios muestran la existencia de un gran número de sentimientos y actitudes ambivalentes, así como una alta incidencia de actitudes desfavorables respecto a la integración. Entre las causas más comunes se señala que la integración implica una mayor responsabilidad para el docente.

Abós y Polaino-Lorente (1986) dicen que en un primer acercamiento al estudio de las actitudes docentes se pretende averiguar las posibles causas de dicha ambivalencia, de modo que se puedan dar las bases para la formación y el mantenimiento de actitudes favorables. En este sentido es necesario no sólo el conocimiento de las actitudes sociales sino también el fomento de la investigación que las favorezca.

Desde otra perspectiva, Lián (1988) argumenta que la mayor incidencia de actitudes desfavorables en los niveles superiores estaría determinada por la propia estructura de funcionamiento de los centros. La actitud favorable o desfavorable hacia la integración se encuentra relacionada con las expectativas de éxito que los profesores sostienen acerca de sus alumnos y con relación al modo en que se desarrolla la integración en sus centros.

Por otra parte, la misma autora ha podido constatar que la actitud del profesorado hacia la integración podría verse afectada por el número de alumnos que los docentes deberían atender en el caso de participar en una experiencia de integración.

Arraiz (1986) señala que los maestros prefieren la modalidad de integración parcial y la prevalencia de aulas de educación especial para educar a disminuidos, actitud que se ve graduada dependiendo del tipo de minusvalía.

Los resultados muestran una mayor aceptación en escuela ordinaria, para los deficientes motrices o con dificultades de aprendizaje, que para los deficientes mentales o sensoriales, para los que también hay un sin número de prejuicios.

En contraposición a lo anterior, Nicasio y Alonso (1985) reportan que las actitudes de los maestros con alumnos integrados con deficiencias como ceguera, parálisis cerebral, sordomudos, autistas y con retraso mental fueron más positivas que las de los maestros que atendían a alumnos con deficiencias menos graves.

Algunas investigaciones referidas por Illán (1986) muestran cómo una determinada etiqueta asignada aun sujeto, puede hacer que las actitudes del profesor varíen con respecto aun sujeto excepcional aún y cuando las conductas observadas en los sujetos no correspondan con dicha etiqueta.

Esta dimensión, menciona la autora, se encuentra muy relacionada con la preparación y formación del profesor, pues el estereotipo que éste tenga de determinada excepcionalidad le va acondicionar de diversas maneras. Es decir, el profesor puede considerar que un sujeto con determinada limitación tiene posibilidades educativas, o por el contrario, puede considerar que el mismo sujeto, por el simple hecho de ser excepcional, ha de comportarse de manera específica o tener dificultades que le impidan acceder al aprendizaje.

A este respecto, Arraiz (1986) menciona que otro condicionante en la actitud de los profesores es el grado de la minusvalía, ya que estas tienden a ser más desfavorables a medida que el nivel de educación es superior, opinión que comparte con Illán, Pérez de Mayorga y Alemán (1992). Estos autores comentan que esta actitud se debe a que los docentes de niveles superiores valoran sobre manera el rendimiento académico de los alumnos.

A su vez, las características propias del profesor o de la escuela, así como la percepción del maestro de su propia habilidad para integrar con éxito, son variables relacionadas y, de alguna manera, condicionan la actitud del mismo hacia la integración escolar.

Por otro lado, autores como Abós y Polaino-Lorente (1986) y Echeita (1991) reportan que para desarrollar una buena actitud entre el profesorado participante en el desarrollo de los programas de integración -clave para el éxito de cualquier innovación educativa-, es necesario respetar la decisión de los centros educativos ordinarios y de los maestros de desarrollar voluntariamente dicho programa.

A este respecto, la actitud desfavorable ante la integración por parte de los docentes en muchos casos señalan Illán et al. (1992) es por la ausencia de conocimiento, esto va a provocar en los docentes sentimientos de ansiedad por la carencia de habilidades que le faciliten adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos integrados, además de vivirlo como imposición pues se sienten engañados al ver que están obligados a atender aun tipo de alumno para lo que no han sido preparados adecuadamente.

En relación con lo anterior, Echeita (1991) e Illán et al. (1992) mencionan que la formación docente es la clave de la modificación de actitudes y cuando éstas son favorables, son la puerta que dan paso a la intervención educativa con mayores garantías, de modo que permitan asegurar el progreso de los alumnos con NEE. Asimismo, Abós y Polaino-Lorente (1986), reportan que la falta de preparación manifestada por los docentes influye en la motivación e implicación del proceso integrador.

A partir de lo anterior, se puede suponer que la colaboración y cooperación necesaria en la integración educativa puede obtenerse generando en los docentes actitudes favorables ante los sujetos implicados en dicha integración; de tal suerte que la formación del profesorado debe tener, como eje fundamental, la reflexión en y sobre la acción docente como menciona Coll (citado en Chiu, 1997).

Así entonces, indudablemente, indica Illán (1986) el papel del profesor en la integración escolar es factor determinante en el éxito o fracaso que pueda tener esta filosofía.

Es un hecho que la educación del niño disminuido dentro del Sistema Educativo Ordinario implica un cambio profundo tanto en la estructura del centro, como en los servicios que ofrece. Sin embargo, creer esto no es suficiente, es preciso actuar y en este sentido se hacen necesarios acuerdos administrativos, estrategias pedagógicas adecuadas, material didáctico cuidadosamente diseñado, pero sobre todo es indispensable contar con la participación y disposición del profesorado, tanto regular como especial.

Por otra parte, se reflexiona y se cuestiona sobre si el profesorado en estos momentos cuenta con las habilidades, preparación, recursos y, sobre todo, con la actitud necesaria para llevar a cabo los principios de la integración. Al mismo tiempo se pregunta si el actual Sistema Educativo está dando las herramientas para poder considerar que los profesores ordinarios son capaces de hacerse cargo de los niños deficientes; es decir, cuales son o han sido los cambios sustanciales en la enseñanza regular que la hacen ahora adecuada para recibir a quienes antes fueron rechazados.

Del mismo modo, se menciona que el gran auge recibido en las aulas de educación especial aumentó la creencia de que el profesor ordinario no está preparado para atender a niños con dificultades, y que el mejor lugar para estos niños era el aula especial con todo su carácter segregante, siendo esto permitido de manera indiscriminada logrando sólo marginación y abuso.

Hoy día, continúa la autora, esta situación pretende ser cambiada, no sólo considerando al profesor capaz de encarar esta situación después de que parecía no serio, sino que también se le pide readmitir a los niños que antes, él mismo había rechazado, por lo que no es extraño que haya tantas resistencias ante este movimiento de integración escolar.

Es importante señalar que para poder proporcionar una igualdad de oportunidades a los niños con dificultades, se tendrá que contar con una actitud más receptiva hacia estos sujetos. Es por ello que el conocimiento de las actitudes docentes es primordial para el logro de los objetivos y esfuerzos integradores.

Illán (1986) cita algunas aportaciones de diversos estudios sobre los cambios en la actitud del profesor en dos aspectos: a) su capacidad y preparación para adecuarse a las necesidades educativas de los niños excepcionales y, b) su mayor aceptación de los principios de la integración. La hipótesis señala que tras haber participado en cursos de capacitación y/o actualización, bajo el supuesto de que si el profesor de clase regular dispone de los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse a la enseñanza de un niño excepcional, mostrará una mayor disposición y llegará a aceptar con una actitud más favorable, tanto al niño excepcional como a la filosofía misma de la integración.

Dichas aportaciones demuestran en general que cuando el profesor tiene la oportunidad de obtener más conocimientos sobre las características de los niños excepcionales y puede ser orientado al mismo tiempo sobre la forma de manejarlos en ubicaciones regulares en situaciones reales, se ve asimismo más capaz y competente a la hora de enseñarles. Además, puede aceptar más positivamente la posibilidad de su integración.

Otro factor a considerar para que el proceso de integración se lleve a cabo de forma exitosa es el trabajo en equipo. Como señalan Abós y Polaino-Lorente (1986) y Echeita (1991) los profesores deben estar colectivamente motivados. A la larga, señalan los autores, de poco sirven los esfuerzos considerados aisladamente. Sin duda las adecuaciones curriculares que el profesor debe realizar, si quiere responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, deben estar respaldadas colectivamente en términos de un proyecto educativo de centro. Por su parte Echeita (1991) ha encontrado que el profesorado cuando trabaja en equipo, tiene mejores actitudes hacia el programa de integración, entre otras razones porque han sabido rentabilizar, optimizar y en su caso reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos del programa de integración.

A este respecto, Molins (1993) señala que es preciso llevar a cabo un lento proceso de cambio en la disposición y actuación de las personas directamente implicadas en la educación: padres, profesores y alumnos. La aceptación positiva, el reconocimiento del derecho a ser diferente y el compromiso social de atender las NEE, sin duda, ayudarán a potenciar la integración social de las personas con discapacidad haciendo posible además, que el resto del alumnado acepte las diferencias y valore otras cualidades en sus compañeros.

Así entonces el docente adquiere un papel fundamental ya que una actitud favorable tendrá eco no sólo en una mayor comprensión y ayuda a las NEE, sino también posibilitará el desarrollo de nuevos planteamientos educativos y didácticos centrados en el educando; en la que se trate, ante todo, de ofrecer atención individualizada a través de la comunicación interpersonal, respetando y desarrollando las características propias de cada alumno.

Por otra parte, de acuerdo a su experiencia, agrega el autor, es preciso otorgar cursos de perfeccionamiento a los profesores de educación especial a fin de desarrollar un papel de profesor integrador y disminuir el riesgo de crear una mayor segregación dentro de las escuelas comunes. Es necesario también, trabajar conjuntamente con los profesores básicos a fin de darles herramientas para que sea más fácil la aceptación de niños con discapacidad.

Aunado a esto es indispensable contar con equipos de asesoramiento psicopedagógico o psicopedagógico especializado en algún tipo de discapacidad según sea el caso, para contar con el apoyo de asesoría y orientación a alumnos y profesores en la identificación de las necesidades y escolarización adecuada, así como, el seguimiento de cada situación escolar específica.

Illán (1986) menciona que la actitud del profesor es un factor más a considerar en la evaluación de los programas de integración. En los pocos estudios que se han hecho al respecto, señala la autora, las actitudes mostradas por el personal que se encuentra más distante de los alumnos con NEE, es más positiva de la mostrada por el personal que mantiene un contacto más estrecho con ellos, tal es el caso de los profesores de aula regular y especial. Por otro lado, se encontró que los profesores participantes de programas de integración total tienen expectativas más altas hacia sus estudiantes integrados; en contraparte, los profesores que participaban en programas de integración parcial, mostraban expectativas menores.

La misma autora enfatiza la relación entre el grado escolar que imparte el profesor y la disposición a la integración; en los primeros niveles se observa mayor y mejor disposición que en niveles más avanzados.

Resumiendo, Marchesi y Martín (1990) mencionan que la predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con NEE, especialmente si son de carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen; por ello, una actitud favorable es un primer paso para facilitar la educación de estos alumnos en la escuela integrada.

Sin embargo, las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, que se modifican de acuerdo con las experiencias y que a su vez están moldeando los propios resultados de estas experiencias.

En muchas ocasiones, señalan los autores, la actitud inicial de los docentes se forma a través de informaciones dadas por sus compañeros, sin haber tenido una relación directa con alumnos con NEE. En otras ocasiones, agregan, es el conocimiento o la práctica educativa con estos alumnos lo que la determina. En ambos casos la variable más importante para entender la actitud inicial del docente es su concepción del proceso educativo y de la tarea que él mismo ejerce.

Los autores refieren también que aquellos docentes quienes valoran más el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos, tienen más dificultades en aceptar a estos alumnos, pues consideran que no van a progresar con un ritmo normal en dichas dimensiones. Esta predisposición inicial influye también en las expectativas que el docente tiene sobre el rendimiento de los alumnos, así como en las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos.

La expectativa hacia los alumnos con NEE en el campo del aprendizaje o de la conducta social, tiene también influencia negativa en sus ritmos de aprendizaje. Además, un elemento importante que expresa la actitud del docente e influye en su práctica, es la serie de concepciones que éste tiene de las causas de las NEE.

Por ello Marchesi y Maerín (1990), argumentan que si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso al propio niño o a la familia, y no a la escuela o a su historia educativa, va a ser más difícil que se plantee la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. A este respecto el Ministerio de Educación y Cultura de España (1996) menciona que la naturaleza interactiva del desarrollo y del aprendizaje llevaría a afirmar que las dificultades que los alumnos presentan en su proceso de aprendizaje se deben a las condiciones de su escolarización. Con frecuencia será suficiente mejorar la calidad del entorno y de las experiencias de aprendizaje para superar las dificultades, sin tener que recurrir a medidas de carácter extraordinario.

Por esto, Marchesi y Martín (1990) afirman que solamente con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con NEE, será posible una reflexión que conduzca a replantear ¿qué se les enseña y cómo se les enseña?

Concluyen los autores reflexionando sobre el hecho de que las actitudes si pueden modificarse.

El factor decisivo para dicho cambio es la propia experiencia, aunado a la adopción de una concepción distinta de entender la educación, más diferenciada y adaptada a sus alumnos buscando los apoyos, medios e instrumentos de formación para su práctica profesional.

Es necesario señalar que el nuevo modelo de integración educativa, de acuerdo con Ramírez (1998), tiene inherentes varios problemas. Uno de los más importantes es la carencia de formación específica por parte del profesorado, en consecuencia, se genera el rechazo hacia la integración. La capacitación adecuada tendría un impacto que llevaría a los profesores a modificar su conceptualización acerca de la integración. Esto ayudaría a definir las tareas de los profesores de apoyo, pues en ocasiones se les concibe como el sustituto o comodín en la escuela, a veces no se sabe que hace. Su tarea debe ser revalorizada, pues es fundamental para motivar y modificar las actitudes de los profesores del aula.

Por otro lado, continúa la autora, la integración modificará con el tiempo, las ideas de los sujetos integrados, incluso aspectos como autoestima. La integración se dará en los hechos, no cuando estén juntos todos los alumnos, sino en el momento en que haya planeación de las actividades que impliquen la modificación de las estructuras en el salón de clases en general.

Al mismo tiempo, la integración no es algo que parte del profesor de apoyo y del aula, subraya la autora, sino de toda la comunidad escolar, puesto que debe ser también integración social. Con ello se garantizará la inclusión de elementos cualitativos y no sólo cuantitativos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, el cuestionamiento sobre ¿Qué aprender? Se verá fortalecido y enriquecido Sin embargo, con las condiciones actuales, en México es aún difícil llegar hasta ahí.

Para lograrlo es necesario transformar el Sistema Educativo; esto es que se conforme a partir de lineamientos con base en la toma de conciencia y el cambio de actitud.

Planteamiento del problema.

Como se ha señalado, la atención a personas con NEE en México, ha ido evolucionando paulatinamente con base en diferentes modelos sociopolíticos y económicos surgidos del contexto internacional. Prevalece cierta ideología de la cual se extraen las características fundamentales que dan origen a los principios de dichos cambios. Los cambios van en función de ciertas actitudes que se acompañan de diversos factores inherentes a la práctica educativa. Estos factores tienen que ver con la formación docente (inicial y continua), experiencia en integración e interdisciplinariedad. Este cambio de actitud representa un compromiso activo para una capacitación permanente.

Es importante resaltar que dentro de estos cambios de actitud el nuevo enfoque en la percepción de los sujetos con NEE se ha transformado de una visión peyorativa a una más humana, igualitaria y de equidad social; esto tiene que ver con la forma de pensar, de hacer y actuar en la escuela, es decir trabajar por una sensibilización docente.

Esto hace necesario saber cuáles han sido los factores determinantes que han intervenido en este cambio de concepción así como sus fundamentos, para comprender el nuevo actuar del docente teniendo en cuenta la actitud predominante hasta el momento para lograrlo. Sin olvidar el papel de la familia ante estos cambios, así como los apoyos con los que cuenta la comunidad escolar ya sean internos o externos para llevar a cabo el éxito de la integración educativa.

Es de suma importancia reconocer que no basta centrarse en los contenidos curriculares sino también tomar en cuenta los contenidos procedimentales; actitudinales y desarrollo de habilidades que harán que el sujeto integrado se desarrolle holísticamente, incluyendo nuevos patrones de evaluación.

Por otra parte, es importante no perder de vista que las actitudes están conformadas por creencias y valores de las personas. Así, en la medida que éstas están más interiorizadas, mayor resistencia se presentará al cambio de actitud, perjudicando el desarrollo del proceso de la integración dentro del aula. Donde dicho cambio deberá reflejarse como un deseo de que el otro aprenda para que pueda integrarse a su medio tanto social como académico.

Ante todo lo anterior, surge la necesidad de preguntarse en torno a las actitudes que prevalecen ante la integración de alumnos con NEE, teniendo como punto de referencia estudios realizados por Abós y Polaino- Lorente (1986), Illán(1986, 1998) e Illán, Pérez de Mayorga y Alemán (1992), entre otros, donde las actitudes de los docentes ante la integración educativa y escolar de los alumnos con NEE están relacionadas con variables como formación profesional docente, experiencia o no en integración escolar e interdisciplinariedad.

Es importante, como mencionan los autores, que el tener respeto ala decisión para participar o no en un proyecto integrador lo hará más viable, identificando si la no-participación se debe a una ausencia de conocimiento, carencia de habilidades, experiencia o no en integración o rechazo al trabajo en equipo, que tiene que ver con las actitudes favorables o desfavorables ante la integración escolar.

Así entonces a partir de la implementación en nuestro país de la Modernización Educativa, ha sido fundamental un cambio no sólo a nivel del marco legal que la sustenta, sino en la actuación docente durante su práctica educativa donde las actitudes son determinantes en el logro de las intenciones perseguidas en un proceso de integración.

Considerando al docente un actor primordial para alcanzar el éxito de la integración escolar, ya que es un facilitador del proceso de aprendizaje y socialización de los alumnos, es importante conocer la forma en que el docente actúa, piensa y siente con respecto ala integración escolar, dicho comportamiento puede ser de rechazo o aceptación, lo cual influirá en su desempeño profesional, facilitando o entorpeciendo la integración escolar.

De acuerdo a todo lo anterior se puede suponer que la integración escolar se podría llevar acabo satisfactoriamente a partir de una actitud favorable del docente, derivada entre otras cosas de una formación como profesional de la enseñanza especializada, experiencia en integración y disposición al trabajo en equipo, en la que intervienen factores como, autonomía, colegialidad, participación, reflexión, organización y que tiene que ver con la actitud que en determinado momento forman las teorías implícitas.

En este sentido, el presente trabajo se propone conocer las actitudes docentes frente al proceso de integración escolar en relación con las siguientes variables; formación profesional docente en educación especial, experiencia o no en integración escolar y disposición al trabajo en equipo. Con estas variables y de la revisión de estudios se pueden obtener las siguientes hipótesis:

1. Los docentes no cuentan con una formación en educación especial para dar respuesta alas NEE de los alumnos.
2. Los docentes no tienen la experiencia en integración especial que les proporcione las habilidades necesarias para enfrentar el proceso.
3. Los docentes tienen una tendencia desfavorable para la disposición al trabajo en equipo.
4. Prevalece una actitud desfavorable en los docentes ante la integración escolar de alumnos con NEE.
5. Los docentes que cuentan con los conocimientos, la información y las herramientas pertinentes para atender las NEE de los alumnos; además de la experiencia de trabajo con niños integrados y la disposición para realizar su tarea educativa en colaboración con otros colegas y/o especialistas; tienen una actitud más favorable que aquellos que no presentan dichas características.

CAPÍTULO II.

MÉTODO.

Para realizar el presente estudio se llevó a cabo la siguiente propuesta metodológica.

SUJETOS.

A través de un muestreo por cuotas se seleccionaron de cada una de las dieciséis delegaciones del Distrito Federal (D.F.), dos escuelas primarias públicas que laboraran en turno matutino y dos más que laboraran en turno vespertino, dando un total de 64 escuelas, de las cuales una por cada turno cuenta con la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La planta docente de estas escuelas integró el total de la muestra, constituida por 615 docentes, todos ellos trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento fueron sometidos a un análisis estadístico de frecuencia conformándose la muestra de la siguiente manera:

Tabla 1

CARACTERÍSTICAS SOCIOPROFESIONALES DE LOS PROFESORES

SEXO			FORMACION ACADEMICA		
	FEMENINO	80.65%		NORMAL	69.62%
	MASCULINO	19.35		LICENCIATURA	23.83%
				ESPECIALIDAD	2.93%
				OTROS	3.62%
EDAD			AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE		
	21 - 30	21.00%			
	31 - 40	41.00%		1 -10	17.1%
	41 - 50	26.40%		11 - 20	45.2%
	MAS DE 51	11.60%		21 - 30	30.4%
				+ 31	7.3%

TURNO					
	MATUTINO	63.90%	GRADO QUE ATIENDE		
	VESPERTINO	35.10%		1°	17.10%
	COMPLETO	1.00%		2°	17.90%
SERVICIO DE USAER EN LA ESCUELA				3°	17.10%
				4°	17.30%
				5°	15.60%
	SI	51.95%		6°	15.00%
	NO	48.05%			

En la tabla 1 se muestran las características socioprofesionales. En cuanto al sexo se observa una marcada prevalencia femenina en la práctica docente, que supera a lo reportado por Ortega (1993).

En lo referente a las edades de los docentes que conformaron la muestra, se observa que las edades predominantes corresponden a los adultos jóvenes de 31 a 40 años, distribuyéndose el resto de la población entre los jóvenes recién egresados y los adultos maduros.

Se puede distinguir también que la mayoría de los docentes pertenecen al turno matutino, aunque la muestra fue homogénea en cuanto al número de escuelas por turnos, la diferencia estriba en la cantidad de grupos que existen en cada turno, encontrando que en ciertas escuelas vespertinas donde la población es escasa, se está adoptando la modalidad de turno completo.

En lo que se refiere a la existencia de unidades de servicio y apoyo a la educación regular (USAER) se observa un equilibrio entre las escuelas que cuentan con este apoyo y las que no lo tienen, logrando una uniformidad en la muestra.

En el caso de la formación profesional se encontró una marcada tendencia en preparación Normal Básica, siendo menor la preparación a nivel licenciatura y mínima la formación en educación especial, superada esta última por la formación en áreas no educativas.

En relación a los años de experiencia docente se observa que la población se ubica en su mayoría en el rango de entre 11 y 20 años, lo que se corresponde con lo reportado con el rubro de edad.

Finalmente se muestra una distribución uniforme en cuanto al grado escolar en que laboran los docentes, lo que habla de una muestra homogénea.

INSTRUMENTOS.

Se elaboraron dos instrumentos, el primero corresponde a un cuestionario mixto que permite obtener información acerca de las características socioprofesionales de la población y de variables tales como: la formación docente en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo. Este cuestionario se denomina DGCV -cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables de estudio.

El segundo es una escala tipo Likert, nombrado MAD -cuestionario para Medir Actitudes Docentes, que permite identificar la tendencia de la actitud docentes ante la integración escolar de alumnos con NEE.

CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

❖ Cuestionario DGCV.

Se elaboraron ocho categorías que se refieren a: nombre, sexo, edad, nombre de la escuela, formación profesional, años de experiencia docente, turno y si se cuenta con USAER o no, las cuales definieron las características socioprofesionales de la muestra.

Se redactaron un total de treinta preguntas. Las primeras diez proporcionan datos sobre la formación profesional docente en educación especial, las diez siguientes sobre la experiencia o no en integración escolar y, las diez restantes acerca de la disposición al trabajo en equipo por parte de los docentes, siendo formación profesional, experiencia y trabajo en equipo las variables de estudio involucradas en esta investigación.

Se entiende por formación profesional docente en educación especial, toda aquella información y/o conocimiento adquirido en torno a lo que es integración escolar, educativa y Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estos conocimientos pudieron ser adquiridos ya sea de forma independiente o a través de cursos, simposio, carrera magisterial, entre otras. Por experiencia se entiende la interacción y participación directa en integración educativa y/o escolar, entendida esta última como aquella que se lleva a cabo al interior de la escuela y consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos con NEE tengan la misma oportunidad que los alumnos regulares para acceder al currículo. Por trabajo grupal se entiende la disposición para colaborar con diferentes instancias, tales como: padres de familia, instituciones externas o internas (USAER, CAM, CAPEP, entre otros) así como especialistas, otros profesores, directivos etc., para lograr el éxito de la integración.

❖ **Cuestionario MAD.**

El cuestionario MAD, es una escala tipo Likert que corresponde a un método de rangos sumariados, la cual propone cinco opciones que constan de: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); (I) Indiferente; Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD).

Con el objeto de omitir una tendencia nula en los resultados se decidió eliminar la alternativa (I) indiferente, obligando con ello a los docentes a tomar una posición definida al contestar el instrumento, quedando solo cuatro alternativas que son; Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Desacuerdo (D) y Totalmente Desacuerdo (TD).

Se redactaron 120 afirmaciones que se clasificaron en favorables y desfavorables en función de los cuatro fundamentos que sustentan a la integración escolar según Capacce y Lego (1987).

- ❖ El fundamento filosófico, hace referencia al valor del hombre como persona, a la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones.
- ❖ El sociológico, se refiere al ser social en los diferentes ámbitos en los que interactúa (familia, comunidad y trabajo).
- ❖ El psicológico se refiere a como piensa, actúa y siente el docente al alumno con NEE, respecto a su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral.
- ❖ El pedagógico, relacionado a como el docente concibe a los alumnos con NEE dentro del contexto escolar y el aula. haciendo referencia al proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del currículum, así mismo la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

Posteriormente, se realizó una fusión de los fundamentos filosófico y sociológico, como resultado de una validación previa realizada con diez jueces, los cuales los percibieron como un mismo fundamento, razón por la cual quedó como fundamento sociofilosófico, el cual hace referencia al valor del hombre-persona, como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa concretamente familia, comunidad y trabajo.

Así entonces, las afirmaciones quedaron distribuidas para cada fundamento en la misma proporción, cuarenta para el fundamento pedagógico, cuarenta para el psicológico y cuarenta para el sociofilosófico.

Con estas afirmaciones se elaboró un instrumento que fue sometido a una validación por jueces en donde participaron catorce profesores de educación primaria de escuelas públicas y catorce especialistas en el estudio del proceso de integración escolar.

Una vez llevado a cabo el proceso de validación por jueces, se conformó un instrumento de cien reactivos en el cual diecisiete afirmaciones corresponden al fundamento psicológico (diez favorables y siete desfavorables), cuarenta y cuatro al fundamento pedagógico (veinticuatro favorables y veinte desfavorables) y, treinta y nueve al fundamento sociofilosófico (veintiuno favorables y dieciocho desfavorables).

Dicha selección se realizó en función de la pertinencia de las afirmaciones con relación a los fundamentos, seleccionando aquellas cuya frecuencia fuera mayor al sesenta por ciento; en el caso del fundamento psicológico se consideró desde el cincuenta por ciento a fin de lograr un equilibrio en los reactivos pues existía una marcada tendencia hacia los demás fundamentos.

Posteriormente, se procedió a desarrollar la discriminación de reactivos con la participación de sesenta maestros de educación primaria de escuelas públicas mediante un piloteo con base en la selección de reactivos propuesta por Nadelsticher, (1983), utilizando el programa estadístico por computadora SPSS, y el análisis de las afirmaciones utilizando como criterio los aspectos que intervienen en la formación de las actitudes; éstos son el pensar, el sentir y el actuar ante los alumnos con NEE. Finalmente el instrumento se constituyó por treinta y cinco afirmaciones de las cuales once corresponden al fundamento sociofilosófico (siete favorables y cuatro desfavorables), once al pedagógico (seis favorables y cinco desfavorables) y trece al psicológico (nueve favorables y cuatro desfavorables), las cuales se intercalaron al azar.

Cabe mencionar que el desequilibrio que se observa en el número de afirmaciones favorables y desfavorables es el resultado del proceso que se llevó a cabo en la validación por jueces, si bien en la teoría se sugiere que exista un equilibrio, en la práctica es recomendable apearse a la selección de los jueces para no invalidar dicho proceso.

PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo esta investigación se solicitó a la Dirección General de Educación Especial, un directorio de educación especial para identificar Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER) dentro de las escuelas primarias públicas que se encuentran en las dieciséis delegaciones en el DF., las cuales constituyeron una parte de la muestra de estudio en donde se llevó a cabo el trabajo de campo; la otra parte de la muestra se localizó a través de visitas a las diferentes escuelas de las dieciséis delegaciones con el fin de identificar aquellas que no cuentan con el servicio de USAER.

Una vez obtenida la muestra se aplicó el instrumento en alguna de las siguientes modalidades:

- ❖ Aplicación previa cita telefónica o personal.
- ❖ Aplicación colectiva, el instrumento fue aplicado en un espacio asignado por el director del plantel en donde se reunieron los maestros de grupo para responder el instrumento.
- ❖ Aplicación personalizada, se entregó a cada profesor el instrumento, ya sea, de salón en salón o en un espacio previamente asignado.
- ❖ Aplicación a través del director, los cuestionarios se dejaron con el director de la institución y se recogieron según la indicación de éste.
- ❖ Reunión de consejo.

En todos los casos las investigadoras dieron las instrucciones pertinentes para la resolución del cuestionario, al término de éste se les agradeció su colaboración y se les informó que recibirían los resultados derivados de esta investigación. Para realizar el presente estudio se llevó a cabo la siguiente propuesta metodológica.

CAPITULO III.

RESULTADOS.

Las respuestas obtenidas del cuestionario OGCV, en relación a la formación profesional en educación especial, la experiencia o no en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, se calificaron en función de lo favorable y desfavorable. Asimismo la información obtenida a partir de las preguntas abiertas se analizó con el fin de complementar los resultados.

Los datos obtenidos en el cuestionario MAO se cuantificaron como sigue: TA=4, A=3, 0=2, TD=1, cuándo fueron favorables las afirmaciones ya la inversa cuando fueron desfavorables. En este instrumento se tomaron en consideración todos los comentarios expuestos por los docentes para ampliar el análisis.

La suma total de los rangos determinó la tendencia global de la actitud docente ante la integración escolar, así como su distribución para cada uno de los fundamentos. Para facilitar la interpretación se presentan los resultados por medio de gráficas en función del porcentaje o la media.

Para conocer las características de la muestra en función de la formación docente en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, se obtuvieron los siguientes porcentajes a través de un análisis estadístico por frecuencias (Tabla 2).

Tabla 2

Características de la muestra en función de la formación profesional docente en Educación Especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo.

Formación profesional docente en educación especial	Con formación 323.66%	Sin formación 67.34%
Experiencia en integración escolar	Con experiencia 36.37%	Sin experiencia 63.63%
Disposición al trabajo en equipo	Con disposición 52.03%	Sin disposición 47.97%

En la tabla 2 se observa que la muestra de estudio carece de una formación profesional en educación especial en una proporción de 2 a 1, esto refleja que los docentes están faltos de la información, conocimientos y la preparación pertinente para llevar a cabo la integración escolar. Por lo tanto, no cuentan con los conceptos básicos sobre las Necesidades Educativas Especiales, sobre discapacidad o integración educativa y escolar, aún cuando muchos dicen tenerlos.

Lo anterior demuestra que los docentes requieren de una capacitación y una actualización que les puedan proporcionar las herramientas necesarias para dar ~ respuesta al proceso integrador.

Asimismo se muestra que la proporción de docentes que no tiene experiencia en integración escolar es similar a la que carece de formación en educación especial, lo cual indica que los docentes no han tenido la práctica directa o indirecta de trabajar con alumnos con NEE, dado que la información obtenida nos dice que la mayoría de los docentes siempre han sido maestros de educación regular.

En relación a la disposición que tienen los docentes para el trabajo en equipo, existe una tendencia favorable aunque en mínima proporción de aquellos docentes con disposición para llevar a cabo el proceso integrador con apoyo interdisciplinario. Siendo un punto a resaltar el hecho de que los docentes de alguna manera han aprendido a aceptar las posibles sugerencias de otros compañeros para llevar a cabo su práctica.

Sin embargo, existe un alto número de profesores que prefieren trabajar individualmente, esto se podría deber a la falta de una cultura cooperativa y participativa ya que no han tenido la oportunidad de colaborar con otros docentes o especialistas, aunado a que en algunas escuelas todavía no cuentan con los servicios de USAER.

Por otra parte, para conocer la actitud global de los docentes ante la integración escolar de los alumnos con NEE se procesaron las respuestas del cuestionario MAD a través de un análisis por frecuencias, en donde los valores se distribuyeron de 1 a 4, donde el valor uno significa lo más desfavorable y el cuatro significa lo más favorable. A partir de estos valores se calculó la mediana, señalando los rangos de lo favorable y desfavorable. Posteriormente, con el objeto de flexibilizar ambas tendencias se determinó un rango neutro a partir de la mediana en la misma proporción para ambas tendencias, una vez establecido el rango neutro se delimitaron los rangos de las tendencias en favorable, neutro y desfavorable.

De esta manera se obtuvieron los siguientes porcentajes.

Gráfica 1 (Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración educativa de los niños con NEE). Los porcentajes mostrados en esta gráfica permiten ver un equilibrio entre las tendencias favorable y desfavorable de la actitud docente ante la integración escolar de niños con NEE, tendencias que mantendrían el equilibrio aún cuando la actitud neutra fuera distribuida entre ellas ya que ésta mantiene una misma proporción de actitud favorable y desfavorable.

Aún con lo expuesto en cuanto a la formación docente en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición para el trabajo en equipo (Tabla 2), es rescatable la tendencia favorable ante la integración escolar.

Posteriormente, se realizó un análisis para conocer en cual de los fundamentos ya sea sociofilosóficos, psicológico o pedagógico, se encuentra el mayor sustento de la actitud global docente, obteniendo los siguientes resultados.

Gráfica 2.- (Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración escolar de los niños con NEE en el fundamento sociofilosófico).

En la gráfica 2 se observa que la actitud favorable de los docentes está sustentada primordialmente en aspectos que tienen que ver con la valoración que hacen los docentes de los alumnos con NEE como personas, seres humanos y sociales, sin condicionamiento o distinción quienes pueden interactuar dentro de la familia, su comunidad y trabajo. Lo cual podría deberse a que entre los docentes se está adoptando una nueva manera de percibir a las personas con NEE, dejando atrás la ideología segregante hacia ellas.

Gráfica 3.- (Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración escolar de los niños con NEE en el fundamento Psicológico).

Como en el caso anterior, en la gráfica 3 se observa una tendencia más favorable en la actitud de los docentes en relación al proceso de aprendizaje de los alumnos con NEE dentro de su crecimiento como individuos. Es decir, los docentes conciben a los alumnos con NEE como personas inteligentes, capaces de estudiar, de aprender conceptos, procedimientos y actitudes que les propicien un desarrollo integral.

Gráfica 4.- (Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración escolar de los niños con NEE en el fundamento pedagógico).

Tal como lo muestra la gráfica 4 la actitud global de los docentes en relación a como conciben a los alumnos dentro del contexto escolar y el aula, hay una disminución considerable en la actitud favorable. Esto podría indicar, que los profesores no admiten la posibilidad de que las actividades académicas en una escuela regular puedan ser propicias para los alumnos con NEE, ya sea porque temen que la atención extra que requieren los

estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes o, simplemente porque piensan que no es bueno que los alumnos con NEE estudien en escuelas regulares.

Así entonces, es evidente el hecho de que los docentes están de acuerdo en que una persona con NEE interactúe en un entorno social, además de que tienen la capacidad de desarrollarse, de aprender y de poder desenvolverse en dicho entorno. Sin embargo, no están del todo a favor de que estos niños puedan ingresar y permanecer dentro de la escuela regular.

Para conocer cómo influye la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, en la actitud docente ante la integración escolar de los alumnos con NEE y en qué fundamento se sustenta dicha actitud, se analizaron los cuestionarios DGCV y MAD, a través de los procesos estadísticos prueba t y Oneway según el caso.

Para efecto de este análisis, el tamaño de las muestras se modificó en cada caso en función de las no respuestas y para facilitar el manejo de los resultados obtenidos, los puntajes se calcularon de 1 a 4.

Con el objeto de evaluar si existen diferencias entre la actitud de los docentes que dicen tener formación en educación especial, experiencia en integración escolar y disposición al trabajo en equipo de los que dicen no tenerlas, se procedió a realizar un análisis para muestras independientes (prueba t de student) del cuestionario DGCV. A continuación se muestran algunas de las preguntas más representativas para este análisis.

Para la formación docente en educación especial:

- Tiene alguna formación en educación especial.
- Ha recibido información, apoyo, preparación, etc. Para llevar acabo la integración escolar.

Para la experiencia en integración escolar:

- Ha trabajado en alguna institución de educación especial.
- Ha trabajado con niños con algún tipo de discapacidad.
- Cómo podría ser la interacción maestro-alumno al trabajar con niños con NEE.

Para la disposición al trabajo en equipo:

- Ha solicitado los servicios de USAER para la atención de su grupo.
- Colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con NEE.
- Para su práctica docente usted gusta de trabajar...

Gráfica 5.- (Actitudes de los docentes en relación a la formación profesional en educación especial en cada uno de los fundamentos):

El análisis de las diferencias en la actitud de los docentes que tienen formación en educación especial y los que no la tienen, arrojó un valor global de $t = 4.857$ con una $p = .001$. Ello indica que la actitud docente ante la integración escolar es más favorable en quienes cuentan con una formación profesional en educación especial y que además, como se dijo antes, se sustenta en aspectos sociofilosóficos ($t = 3.908$ con una $p = .001$) y psicológicos ($t = 3.732$ con una $p = .001$) más que en aspectos pedagógicos ($t = 4.985$ con una $p = .001$).

Grafica 6.- (Actitudes de los docentes en relación a si han recibido información relacionada con integración escolar en cada uno de los fundamentos):

El análisis de las diferencias en la actitud de los docentes que han recibido información, apoyo y preparación para llevar a cabo la integración escolar, da como resultado un valor global de $t = 7.133$ con una $p = .001$ (gráfica 6). Esto refleja que los maestros que cuentan con dicha preparación, apoyo e información tienen una actitud más favorable que quienes no cuentan con éstas. Al igual que en cuanto a la formación en educación especial prevalece el sustento sociofilosófico ($t = 4.174$ con una $p = .001$), seguido del psicológico ($t = 6.736$ con una $p = .001$), volviendo a ser el sustento pedagógico ($t = 7.530$ con $p = .001$) el menos favorecido.

Grafica 7.- (Actitudes de los docentes en relación a si han trabajado en instituciones de educación especial en cada uno de los fundamentos):

En cuanto a las diferencias en la actitud de los docentes que han trabajado en alguna institución de educación especial frente a la que no lo han hecho se encontró un valor global de $t = 4.046$ con una $p = .001$ (gráfica 7). Esto refiere que el trabajar en instituciones de educación especial favorece la actitud de los docentes que se encuentran ahora en la escuela regular, viendo que esta actitud nuevamente tiende hacia lo sociofilosófico ($t = 3.933$ con una $p = .001$) a diferencia de lo psicológico ($t = 2.513$ con una $p = .012$) y lo pedagógico ($t = 4.152$ con una $p = .001$).

Gráfica 8.- (Actitudes de los docentes en relación a si han trabajado con niños con NEE en cada uno de los fundamentos):

Como en el caso anterior, en la gráfica 8 se muestran las diferencias en la actitud de los docentes que han trabajado con niños con alguna discapacidad, la cual es más favorable que la de aquellos que no han tenido contacto alguno con dichos niños. Esta diferencia reporta un valor global de $t = 5.097$ con una $p = .001$, lo cual evidencia que la falta de una experiencia directa dentro de la práctica docente con alumnos con NEE, influye de forma más desfavorable en el sentir, pensar y actuar de los docentes, aún más en aspectos pedagógicos ($t = 5.477$ con una $p = .001$) que en aspectos psicológicos ($t = 3.553$ con una $p = .001$) y sociofilosóficos ($t = 4.205$ con una $p = .001$).

Gráfica 9.- (Actitudes de los docentes en relación a la opinión de cómo es la interacción maestro alumno con NEE en cada uno de los fundamentos):

Con un valor global de $t = 7.847$ y una $p = .001$, se puede definir la diferencia entre la actitud de los docentes, que opinan que la interacción maestro-alumno al trabajar con alumnos con NEE es activa y la actitud de los que piensan que esta interacción es pasiva o simplemente no es posible. Esta diferencia se muestra en la gráfica 9 y refleja que la actitud más favorable la tienen aquellos maestros que han podido interactuar dentro de un contexto escolar y de aula con alumnos con NEE, aún cuando la prevalencia siga tendiendo hacia el fundamento sociofilosóficos ($t = 6.669$ con una $p = .001$).

Gráfica 10.- (Actitudes de los docentes en relación a si han solicitado los servicios de USAER en cada uno de los fundamentos):

Al analizar la diferencia en la actitud que presentan los docentes que han solicitado los servicios de USAER en comparación con los que no lo han hecho, se obtiene un valor global de $t = 2.548$ con una $p = .011$.

Dicha diferencia permite observar que la actitud se torna más favorable cuando los profesores están dispuestos a colaborar con los especialistas, que cuando no permiten la intervención de otros profesionales en su práctica docente. Aunque esta actitud no se vea reflejada en situaciones pedagógicas ($t=1.671$ con una $p : .095$) como lo muestra la gráfica 10.

Gráfica 11.- (Actitudes de los docentes en relación a si colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con NEE en cada uno de los fundamentos):

El análisis de las diferencias en la actitud de los docentes que colaboran en la resolución de problemáticas referidas a los alumnos con NEE y los que no colaboran arrojó un valor global de $t = 6.722$ con una $p = .001$, lo que indica, como lo muestra la grafica 11, que los maestros que buscan colectivamente respuestas a las problemáticas tienen una actitud más favorable que aquellos que no lo hacen. Una vez más dicha actitud tiene mayor peso en el fundamento sociofilosófico ($t = 5.812$ con una $p = .001$) que rebasa las bases psicológicas ($t = 5.308$ con una $p = .001$) y pedagógicas ($t = 6.431$ con una $p = .001$).

Gráfica 12.- (Actitudes de los docentes en relación a como gustan realizar su práctica docente en cada uno de los fundamentos):

Se observa en la gráfica 12, que los profesores que gustan de llevar a cabo su práctica docente en equipo muestran una actitud más favorable que aquellos que la desempeñan solos. En este análisis se obtuvo un valor global de $t = 4.102$ con una $p = .001$, lo que refleja una vez más, la prevalencia del sustento sociofilosófico ($t = 4.730$ con una $p = .001$), seguido del sustento psicológico ($t = 2.615$ con una $p = .009$), encontrándose el pedagógico ($t = 3.563$ con una $p = .001$) en último término.

Finalmente, con el objeto de evaluar las diferencias entre las actitudes de los docentes que dicen contar con un equipo de trabajo conformado únicamente por docentes con aquellos cuyo equipo de trabajo está constituido por especialistas y con quienes trabajan con otras personas, se procedió a realizar un análisis de varianza Oneway para más de tres muestras independientes, en donde se encontró una $F = 7.082$ con una $p = .001$, lo cual indica que las diferencias son significativas.

Al realizar las comparaciones entre dichos grupos a través del procedimiento Tukey se constató que los docentes que conforman su grupo de trabajo con especialistas tienen una actitud más favorable que aquellos que trabajan con otros docentes. Lo cual se encuentra sustentado en aspectos sociofilosóficos más que en los psicológicos o los pedagógicos. Es importante resaltar que la diferencia encontrada entre especialistas y otras personas no se reporta dado que los docentes contestaron ambiguamente.

A partir de lo anterior los resultados de los análisis muestran que la actitud se favorece cuando el docente cuenta con una formación profesional en educación especial, cuando ha tenido experiencia en integración escolar y cuando manifiesta disposición al trabajo en equipo.

Sin embargo, dicha actitud predomina en aspectos sociofilosóficos y psicológicos, siendo menor en el pedagógico.

CAPITULO IV

DISCUSIÓN.

El presente trabajo por sus características no pretende ser conclusivo, sin embargo, los resultados sí permiten señalar algunas evidencias que muestran las tendencias sobre como están enfrentando los docentes de la ciudad de México el proceso de integración escolar implementado en nuestro país.

Así como señalamos anteriormente y tomando en cuenta las características de la muestra en función de la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, se confirman las hipótesis que se plantearon con relación a que los docentes no cuentan con una formación en educación especial para dar respuesta a las NEE de los alumnos ni tienen la experiencia en integración escolar que les proporciona las habilidades necesarias para enfrentar el proceso; dado que la mayoría de los profesores participantes en la investigación manifiestan o reflejan, a través de sus respuestas y comentarios, no tener los conocimientos que en materia de educación especial dan una formación profesional adecuada; ni contar con la práctica necesaria que permite desarrollar las capacidades que se requieren para llevar a cabo la integración escolar; sin embargo, respecto a la tendencia desfavorable para la disposición al trabajo en equipo; otra de las hipótesis en esta investigación, ésta no se corrobora dado que los docentes manifiestan tener una tendencia favorable para la disposición al trabajo en equipo.

Al mismo tiempo, la hipótesis que señala que la actitud de los docentes ante la integración escolar de niños con NEE tiene una tendencia más desfavorable que favorable, no se corrobora, ya que los resultados indican que la actitud de los docentes tiene una ligera tendencia hacia lo favorable, siendo esto una señal positiva para el éxito de la integración escolar, pues como menciona Bautista (1993) la resistencia ante la integración escolar podrá desaparecer en la medida en que se consiga clarificar dicha ideología desfavorable.

De acuerdo a los resultados, esta actitud favorable está sustentada en aspectos sociofilosóficos y psicológicos principalmente, siendo los aspectos pedagógicos los menos favorecidos. En este sentido Capacce y Lego (1987) refieren que el proceso de integración se encuentra sustentado en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos en una misma proporción: Sin embargo, dichos resultados indican que los docentes prefieren no tener alumnos con NEE en su salón de clases, lo que se contrapone a lo mencionado por los autores.

De esta manera el análisis de la información refleja que los docentes asumen una opinión favorable sobre el derecho a nacer que tienen las personas con discapacidad, así como el de ser tratadas con igualdad, considerándolas como seres sociales educables quienes pueden compartir actividades recreativas con otras personas, sin representar un problema para la sociedad. Esto deja atrás el pensamiento ideológico tradicional que sugiere una segregación que implica el aislamiento de dichas personas en lugares como internados, dejando de considerarlos como deficientes o seres antisociales perturbadores y perturbados. Los resultados indican que los docentes están de acuerdo en que las personas con NEE pueden interactuar en los diferentes ámbitos a los que pertenecen, específicamente familia y comunidad.

Asimismo, los conciben con capacidad de llevar a cabo un proceso de aprendizaje, que implica inteligencia, razonamiento, memorización y capacidad para estudiar. No obstante, no los conciben dentro de un contexto escolar y de aula, no por una actitud de rechazo sino por preocupación, temor y angustia, debido a no contar con la preparación o la capacitación adecuada, además del apoyo en cuanto a recursos materiales y humanos para responder a las necesidades específicas que requiere su proceso de enseñanza.

Lo anterior justifica el hecho de que la actitud favorable de los docentes que participaron en este estudio, se fundamente en aspectos sociofilosóficos y psicológicos más que en aspectos pedagógicos.

Tras el análisis de los datos obtenidos sobre la formación profesional docente en educación especial se infiere una gran preocupación por parte de los profesores para hacer frente a la integración escolar de niños con NEE lo que podría influir en su actitud, tornándola desfavorable. De acuerdo a lo anterior Manosalva (1992), indica que es más probable que el docente cuente con una actitud favorable si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo.

Asimismo como señalan Illán, Pérez de Mayorga y Alemán {1992) la actitud desfavorable ante la integración es por la ausencia de conocimientos, lo cual provoca en los docentes sentimientos de ansiedad por la carencia de habilidades que les faciliten adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos integrados. Por su parte Echeita {1991) coincide con los autores en que la clave para la modificación de actitudes docentes en torno a la integración escolar es la formación profesional, ya que cuando las actitudes son favorables son la puerta que da paso a la intervención educativa con mayores garantías de modo que permite asegurar el éxito de dicho proceso de integración. Además como dicen Abós y Polaino-Lorente {1986), la falta de preparación docente influye en la motivación e implementación del proceso integrador.

Los resultados aquí reportados corroboran lo mencionado por Capacce y Lego (1987), con relación a la existencia de huecos sin cubrir en cuanto a la falta de una sistematización en el proceso secuenciado que debería abarcar investigación, legislación, reforma educativa e implementación, como el orden adecuado a seguir.

López {1993) menciona que la actividad docente en estos casos requiere de capacitación específica la cual permitirá desempeñar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, la formación del profesional debe estar encaminada a proporcionar las herramientas necesarias para desempeñar una labor docente desde una perspectiva diferente a la tradicional.

Esto se ejemplifica a través de los resultados encontrados ya que la actitud se ve favorecida cuando los docentes tienen una formación profesional en educación especial, aunque también es una realidad que es un porcentaje mínimo el que cuenta con esa formación. Formación que en ocasiones no satisface las necesidades que imperan en un aula regular con niños integrados pues las NEE son muy variadas y presentan diferentes grados. La información recabada en cuanto a aspectos conceptuales refleja una carencia de actualización en los términos que definen el principio de integración escolar.

La capacitación y actualización de los docentes en su mayoría es insuficiente, inadecuada y esporádica, lo que origina confusión en el conocimiento de lo que se requiere para llevar a cabo la integración escolar. Pues como menciona Chiu (1997) los maestros pueden ofrecer ayuda más adecuada si cuentan con los elementos conceptuales que le permitan favorecer el proceso educativo, ya que un objetivo de la integración escolar es que el maestro mejore su enseñanza, lo que da como resultado un cambio en su forma de pensar y actuar, esto es, un cambio de actitud.

Otro factor importante que favorece este proceso de cambio de actitud es la experiencia en integración escolar, pues como vemos en los resultados, la población con experiencia muestra una actitud favorable a diferencia de aquellos que no la tienen. Esto último puede explicarse debido a que la mayoría de la población docente siempre ha sido profesor de educación regular, no ha trabajado antes en instituciones de educación especial y, por el momento, no realizan ninguna actividad que tenga relación con la integración escolar. Actualmente el número de docentes que están teniendo la experiencia de trabajar con alumnos con NEE es reducido.

La experiencia que se reporta a partir del análisis de los resultados obtenidos incluye una amplia gama de NEE a la que los docentes ya se están enfrentando dentro de las escuelas regulares que abarcan desde problemas familiares, conducta, dislexia, hiperactividad, psicomotores, hasta macrocefalia, meningocele, parálisis cerebral, síndrome de Down, entre otros.

Por otra parte, la opinión de los docentes en cuanto a la relación personal que se establece o se podría establecer con alumnos con NEE, vuelve a reflejar el sentimiento de preocupación y de angustia por declararse incompetentes por la falta de conocimientos prácticos y la ausencia de una infraestructura adecuada que posibilite el mejor desarrollo de su labor docente.

Pues a decir de Remedi (1998), el conocimiento profesional de los docentes se construye sobre la base de las interpretaciones que él mismo hace de las situaciones en las que se ve envuelto y del resultado de las decisiones tomadas dentro del aula, cimentando así sus conceptos a partir de esa experiencia.

Asimismo como mencionan Marchesi y Martín (1990) las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, que se modifican de acuerdo con las experiencias y que a su vez están moldeando los propios resultados de esas experiencias.

Es muy común que los docentes tengan una actitud inicial formada a partir de informaciones dadas por sus compañeros sin haber tenido una relación directa con alumnos con NEE. Esto produce, en ocasiones, actitudes más desfavorables que favorables. En este sentido el factor decisivo para dicho cambio es la propia experiencia. Desafortunadamente, y de acuerdo a lo encontrado en la presente investigación, los docentes que cuentan con una experiencia en integración escolar son pocos.

Asimismo, en esta investigación se corrobora el hecho de que quien cuenta con disposición al trabajo en equipo presenta una actitud más favorable ante la integración escolar de niños con NEE. Es importante mencionar que, aunque en mínima proporción, los docentes que participaron en esta investigación mantienen una disposición al trabajo interdisciplinario mayor que la que no cuenta con dicha disposición.

Y en este sentido un elemento más a considerar para el desarrollo de la integración escolar es la disposición al trabajo en equipo. Abós y Polaino-Lorente (1986) y Echeita (1991) argumentan que los profesores deben estar colectivamente motivados ya que de poco servirán los esfuerzos considerados aisladamente. El último autor enfatiza que cuando los docentes trabajan en equipo tienen mejores actitudes hacia la integración escolar pues cuentan con la habilidad de rentabilizar, optimizar y en su caso reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos con NEE.

Asimismo, el análisis de los resultados refleja que los docentes recurren principalmente a los servicios de USAER, ya sea en las unidades escolares o de zona. Este servicio es concebido por los docentes principalmente como la solución a los problemas que presentan los alumnos, o en el mejor de los casos, como apoyo para el desarrollo de su práctica docente. En este sentido es importante mencionar que los maestros muestran disposición a colaborar en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con NEE a pesar de que argumentan tener pocos conocimientos y experiencia al respecto.

Por otro lado, desafortunadamente, el análisis muestra que los espacios en donde se puede dar la retroalimentación para el trabajo de integración escolar, tales como las juntas de consejo, éstas son utilizadas para tratar temas relacionados con aspectos administrativos de la institución o para dar indicaciones en torno al desarrollo del currículum, pero pocas son las escuelas que brindan la oportunidad de utilizar este espacio para tratar asuntos referidos a la integración escolar.

Los resultados de esta investigación demuestran que los maestros están habidos de un trabajo interdisciplinario que pueda orientar su práctica diaria en el aula a fin de dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos. Es necesario contar con el apoyo de más especialistas dado que la presente investigación demuestra que los mismos docentes son quienes tratan de dar respuesta a las demandas de los alumnos, estando muchas veces limitados en cuanto a preparación y experiencia.

Esto es rescatable pues de acuerdo a Chiu (1997), el docente necesita apoyo para cambiar su práctica, ya que no solo con la adquisición de información nueva se da el cambio sino que se debe promover el intercambio en donde todos aprendan y busquen soluciones conjuntas.

De acuerdo a todo lo anterior, se ratifica la hipótesis que señala que los docentes que cuentan con los conocimientos la información y las herramientas pertinentes para atender las NEE de los alumnos y que además cuenta con la experiencia de trabajo con niños integrados y la disposición para realizar su tarea educativa en colaboración con otros colegas y/o especialistas; tienen una actitud más favorable que aquellos que no presentan dichas características.

A manera de conclusión, es preciso hacer hincapié en lo que menciona Flores (1991), respecto a que el desafío de la educación es que haya acción y actitud del profesor hacia el cambio y en este sentido, la dinámica cultural-ideológica será ese desafío.

El objetivo fundamental que nos planteamos en la realización de esta investigación, fue el conocer la tendencia que en cuanto a actitud manifiestan los docentes ante la integración escolar de alumnos con NEE, ante variables como su formación profesional, experiencia o no en integración escolar y disposición al trabajo en equipo, así como, la influencia que estas ejercen en dichas actitudes.

La conclusión más significativa a la que hemos podido llegar, a partir de los resultados, es que la actitud desfavorable ante la integración escolar de niños con NEE no rebasa ala actitud favorable. Es decir, en términos generales, no hay rechazo, si bien no podemos hablar de una tendencia global de una actitud favorable, sí podemos rescatar el hecho de contar con una población que mantiene una actitud favorable a pesar de que no cuenta con la formación y experiencia necesarias. Pero que en su lugar presenta una disposición para trabajar en equipo.

Este hecho puede servir de apoyo para que conjuntamente se pueda buscar esa formación y experiencia que den la preparación docente para llevar a cabo la integración y así lograr el cambio de actitud, pues las actitudes pueden modificarse por la propia experiencia aunada a la adopción de una concepción distinta de entender la educación más diferenciada y adaptada a los alumnos, buscando los apoyos, medios e instrumentos de formación para su práctica.

Es importante resaltar que los docentes no presentan una actitud discriminativa o segregante ante las personas con NEE, ni de sobreprotección o caridad, lo cual facilita que más adelante, con la debida preparación, los docentes puedan concebir el incluir en sus aulas a alumnos con NEE.

Todo proceso de cambio e innovación implica nuevas formas de sentir, actuar y pensar por parte de quienes tienen la responsabilidad directa de llevar a cabo esos cambios. Por ello urge que las autoridades consideren lo anterior para formular proyectos que logren impactar en la vida y en la cultura de las escuelas, dirigidos a potenciar, desarrollar y mantener estrategias de cambio centradas en un proceso de revisión, análisis y evaluación institucional en el que los docentes busquen alternativas para dar respuesta a la diversidad.

Así entonces, nuestra propuesta fundamental está encaminada a evaluar dentro de las currícula de formación inicial docente, aquellas materias teórico-prácticas que aporten los conocimientos básicos necesarios para que orienten su trabajo hacia el desarrollo de habilidades y que den respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en el aula, dado que encontramos que los docentes tienen un sentimiento generalizado de no sentirse preparados para enfrentarse a las exigencias que demanda la integración escolar por una parte, y por otra, que no cuentan con los recursos teórico-metodológicos ni materiales (instalaciones adecuadas) para llevar a cabo el proceso de integración.

Es importante señalar que el sustento ideológico de las actitudes favorables que los docentes mostraron ante la integración escolar tiene un fundamento social y filosófico. Ello da la pauta necesaria para ir disminuyendo aquellas inquietudes que pedagógicamente pudieran estar frenando el proceso integrador, siendo el proceso de enseñanza el que más resistencias presenta para llevar a cabo con éxito la integración por ser el docente el directamente implicado en ello.

Reiterando con esta investigación que aunque la actitud ante la integración escolar es favorable, consideramos necesario seguir realizando campañas de sensibilización e información para evitar el rechazo por desconocimiento. De esta manera creemos que la capacitación y actualización docente son primordiales ya que esto les daría la confianza suficiente para enfrentarse a los retos de una nueva cultura escolar.

Los aspectos que hemos analizado en la presente investigación nos llevan a concluir que la actitud de los docentes ante la integración escolar si está determinada por la formación en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo.

Por otra parte, a partir del análisis de resultados de esta investigación se detectaron algunas limitantes referentes a las preguntas relacionadas con la disposición al trabajo en equipo, ya que al decir de algunos maestros algunas no fueron muy claras, es recomendable que en otros trabajos la aplicación del instrumento se haga de forma personalizada o se planteen preguntas más específicas.

Además consideramos que los resultados obtenidos reportan solo datos sobre el pensar y el sentir de los docentes ante el proceso integrador, por lo que sugerimos que en posteriores investigaciones derivadas de ésta, se realicen observaciones dentro del contexto escolar a fin de complementar las dimensiones que integran las actitudes para corroborar si esto tiene relación con el actuar de los mismos ante una situación de integración de alumnos con NEE.

Por último, es importante señalar que a partir de los resultados arrojados por esta investigación, pueden realizarse otros trabajos encaminados a conocer más profundamente que variables influyen en la modificación de las actitudes docentes ante el proceso de integración escolar de alumnos con NEE y como se pueden manipular estas para que dicho proceso se lleve a cabo con éxito. Como por ejemplo: conocer como influyen las actitudes favorables de los docentes en el proceso integrador de alumnos con NEE; cómo influye la integración escolar en la autoestima de los alumnos con NEE, cómo influye la actitud favorable de los docentes en la aceptación del proceso integrador en los padres de familia, entre otras.

REFERENCIAS.

- Abós, O.P. y Polaino-Lorente, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. **Revista española de pedagogía** 172. 194-206.
- Acle, T. G. (1998). **El reto de la integración educativa desde una perspectiva ecológica**. Ponencia del: 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, D.F. (En prensa).
- Adame, C.E. (1998). **La integración educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica**. Ponencia del: 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México. D.F. (En prensa).
- Aguilar, M.L. (1991). El informe Warnock. **Cuadernos de pedagogía**, 197.62-64.
- Alvarado, T. (1998). La relevancia de las actitudes en los estudiantes y profesores universitarios. **Docente Universitario**, 1.49-67.
- Anastasi, A. (1978) **Tests Psicológicos**. España: Aguilar.
- Arraiz, P.A. (1986). Actitudes de los niños normales hacia la integración escolar del alumnado disminuido. **Bardos, revista de orientación pedagógica**, 38 (264).735-749.
- Ashman, F.A. (1992). **Estrategias cognitivas en educación especial**. México. Santillan.

- Bautista. J.R. (1993). **Necesidades Educativas especiales**. España. Aljibe
- Blanco, R y Duk. C (1996). La integración de los alumnos con necesidades especiales. **Educación 2001**, 17.42-46.
- Capacce, N. y Lego. N. (1987). **Integración del discapacitado**. Buenos Aires: Humanitas.
- Contreras, J. (1997) Las claves de la autonomía profesional del profesorado. En: J. Contreras. **La Autonomía del Profesorado**. España. Morata. pp. 145-173
- Cuomo, N. (1993) La integración; mentalidad y competencias En. M. López. M. y J. Guerrero, F. **Lecturas sobre integración escolar y social**. Barcelona Paidós. pp.81-129
- Chiu.V. Y (1997) Práctica docente e integración educativa. **Básica, 16**.
- D.E. E/SEP. (1994a) **Cuadernos de Integración educativa N°1**. México D.EE/SEP.
- DE.E/SEP (1994b) **Cuadernos de integración educativa N°2**. México. DE.E/SEP
- .DE.E/SEP (1994c) **Cuadernos de integración educativa N°3**. México. D.E.E/SEP.
- D.EE/SEP (1994d) **Cuadernos de integración educativa N°4**. México. D.E.E/SEP.

- De Vicente. R S (1995) La formación del profesorado como práctica reflexiva
En: L.M. Villar Angulo. **Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva**. España Mensajero pp 53-88.
- DGEE-SEP. (1977). **Justificación de la existencia de la DGEE**. México. SEP
- DGEE-SEP. (1985). **La educación especial en México**. México. SEP
- DGEE-SEP. (1986). **Control escolar en educación especial**. México: SEP.
- Echeita, G. (1991). El programa de integración del MEC. **Cuadernos de Pedagogía**, 191. 189- 192
- Echeita, G., Duk, C. y Blanco, R. (1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. **Boletín 36**.53-59.
- Flores, C. R. (1991). Cambio y actitud. **Revista de orientación educacional**, **8-9**.33-41
- García, S. (1990). La filosofía de la normalización como base de la integración escolar. **Revista de ciencias de la educación**, **143**.283-293
- Garcla, S (1993). Simulación del déficit visual como técnica. **Análisis y modificación de conducta**, **19**. pp. 819-844.
- Garrido, L.J. (1993). **Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial**. Madrid. CEPE.
- Guajardo R, E. (1998). **Integración Educativa y Escolar. Lo obligatorio y lo opcional**. Ponencia del: 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, D.F. (En prensa).

- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). El docente como profesional de la enseñanza. En. F. Hernández y M. Sancho, J. Para enseñar no basta con saber la asignatura. España. Paidós. pp. 127-155.
- Hernández, J. Ma. (1997). Un estrategia-innovadora en la atención a las necesidades educativas especiales en educación básica, avances, dificultades y tareas pendientes. En. IV Simposium de Psicología Educativa de la UPN.(Inédito)
- Huerta, C.H. (1998). **La integración educativa y los docentes**. Ponencia del Ier. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, DF (En prensa).
- Illán, R.N.(1986). Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente **Anales de pedagogía, 4.7-23**
- Illán, R. N. (1988). Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración. **Anales de Pedagogía, 6.37-51.**
- Illán, R.N.; Pérez de Mayorga, G. y Alemán, L (1992) Formar para integrar o integrar para formar. **Anales de pedagogía, 10.169-184.**
- Lieberman, A.(1995). La capacitación del maestro en la escuela **Educación 2001, 2.39-44**
- López, M. M. (1993). De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar otro modo de entender la cultura. En; M. López. M y J Guerrero. **F Lecturas sobre integración escolar y social**. Barcelona Paidós pp33-80.

- Manosalva, M.(1992). Condiciones para la aplicación de programas de integración escolar **Revista de educación, 1998**. pp24-26
- Marchesi, A. y Martín, E (1990) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En. A Marchesi, C. Coll y J. Palacios. **Desarrollo Psicológico y Educación. 3** Madrid. Alianza. pp 15-34
- Martínez, B.A. y Unda, B.M. (1996). Tesis en tomo a la formación de maestros, **Educación y Cultura, 42**.27-31.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1996). **La evaluación Psicopedagógica: Modelo, Orientaciones, Instrumentos** .España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mendizábal, L. F. (1998). **La violencia hacia las personas con discapacidad**. Ponencia del: 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, DF, (En prensa).
- Molins, R.M. (1993), El derecho a ser diferente. **Revista de educación, 205**.38-39.
- Monereo, C. (1994). La necesidad de formar al profesorado en estrategias de aprendizaje. En: C. Monereo. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**, Colección Lápiz. España: Graó, pp.45 - 73.
- Montero, Ma. L. (1990). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. **Desarrollo psicológico y educación 2**. Madrid: Alianza. pp. 273-295.

- Nicasio, G. J. y Alonso, J.C. (1985). Actitudes en los maestros hacia la integración escolar de niños con Necesidades Especiales. **Infancia y Aprendizaje**, **30**. 51-68,
- O'Hanlon, C. (1993) Desarrollo profesional y fomento de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la investigación en la acción. En: M. López M. y J. Guerrero F. **Lecturas sobre integración escolar y social**. Barcelona: Paidós. pp. 149-171
- **Plan de modernización educativa 1989-1994**. (1989) Poder ejecutivo Federal, México,
- **Programa de desarrollo educativo 1995-2000**.(1995) Poder Ejecutivo Federal, México.
- Puigdelivoll, I. (1986). Historia de la Educación Especial. En: Enciclopedia Temática de Educación Especial 1. España. Santiago Molina. pp. 47-61.
- Puigdelivoll, I. (1996) Evaluación de necesidades educativas. En: I. Puigdelivoll. **Programación del aula y adecuación curricular**. pp. 59-71. Barceloa: Graó.
- Ramírez, Ma. y Ríos R.(1992). ¿Cambio de enfoque o de actitud en la enseñanza de las matemáticas. **Cero en conducta**, 31-32.
- Ramírez, G.H.L. (1998). **Una breve revisión sobre modelos de la integración educativa**. Ponencia del: 1er Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, DF. (En prensa).

- Remedi, A. E. (1998) **Interacción, tipificación, desviación: encuentros en un salón de clases.** Ponencia del. 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, D.F. (En prensa).
- Reyes, E. (1990). Las posturas del magisterio frente ala modernización. **Cero en conducta**, 18 - 19.
- Rodríguez. A (1976) **Psicología Social.** México. Trillas.
- Saad, D.E. (1997). **Algunas concepciones y tareas requeridas para el desarrollo de adecuaciones curriculares en la integración escolar.** Ponencia del: IV Simposium Psicología Educativa y Educación Básica. UPN, México. (Inédito)
- Swartz, L. S. (1998). **Inclusión de niños con discapacidad en programas de educación regular.** Ponencia del: 1er. Encuentro Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa. México, DF. (En prensa)
- Toledo, G.M. (1981). **La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales.** Madrid: Santillan.
- Walton, W.T (1993) Normalización e integración de los chicos con necesidades especiales en el sistema educativo de Escandinavia a través de la observación de un educador especial de los Estados Unidos. En: M. López, M. y J. Guerrero, F. **Lecturas sobre Integración escolar y social.** Barcelona: Paidós. pp.223-237.