UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

UNIDAD AJUSCO.

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA.

TESIS:

"ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE ESCUELA REGULAR ANTE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA"

SUSTENTANTE:

NÉSTOR MENDOZA VALDEZ.

ASESORA DE TESIS:

VIRGINIA ÁLVAREZ TENORIO.

MÉXICO, D.F. AGOSTO DEL 2003.

DEDICATORIA.

A Dios:

**Por haberme dado la fortaleza
para culminar este proceso de
formación Académica**

A mis padres:

**Por ofrecerme el camino adecuado,
tiempo y la atención necesaria
para realizar estudios universitarios.**

A mis hermanos:

**Por su apoyo constante en cada momento
de mi vida, y en particular en este proceso
de trabajo de tesis.**

A kitcia:

**Por su interés, confianza
y apoyo moral.**

A mis maestros:

**Virginia Álvarez Tenorio
Arturo Álvarez Balandra
Por su apoyo incondicional, por su ejemplo
para seguir adelante, por su honestidad y
superación personal.**

**A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco:
Por la formación que brinda como
Institución Educativa.**

ÍNDICE

Resumen **1**

Introducción **2**
Planteamiento del problema **5**
Objetivos **5**
Hipótesis de investigación **6**
Justificación **6**

Capítulo I. Integración educativa **7**
1.1 Antecedentes de la institucionalización de la educación especial **8**
1.2 Propuesta de cambio internacional: la normalización **11**
1.2.1 Necesidades educativas especiales (NEE) **13**
1.2.2 Integración educativa **15**
1.3 Fundamentos de la integración educativa **17**
1.4 Proyecto de integración educativa en México **19**
1.5 Condiciones para la integración educativa **24**
1.5.1 Evaluación psicopedagógica **24**
1.5.2 Adecuaciones curriculares **25**
1.5.3 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) **27**
1.6 El docente en la integración educativa **30**
1.7 Las actitudes del docente ante el proceso de integración educativa **35**

Capítulo II. Metodología **43**
2.1 Definición de la muestra **43**
2.2 Sujetos de estudio **43**
2.3 Características de la muestra **44**
2.4 Instrumentos de medición **46**
2.4.1 Cuestionario 1 **46**
2.4.2 Cuestionario 2 **47**
2.5 Procedimiento **49**

Capítulo III. Resultados **51**
3.1 Análisis porcentual de las variables dependientes con respecto a la actitud de los docentes ante la integración educativa. **51**
3.2 Análisis porcentual de la actitud global de los docentes hacia la integración educativa **54**
3.3 Análisis estadístico de las variables dependientes en relación con la actitud del docente ante la integración educativa **58**

Capítulo IV. Discusión y conclusiones **67**
Bibliografía **75**
ANEXOS: **81**
Anexo 1 Cuestionario 1 **82**
Anexo 2 Cuestionario 2 **87**

RESUMEN

El presente estudio describe el comportamiento de la actitud de los docentes (n=92) de aula regular de las primarias públicas (n=10) de ambos turnos de la delegación de Xochimilco hacia la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Asimismo, se establece si existe relación entre dichas actitudes y las variables formación profesional en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición al trabajo en equipo.

Los resultados de esta investigación revelan que la actitud de nuestros sujetos de estudio hacia el proceso integrador se manifiesta de +favorable a muy favorable lo que indica una actitud positiva, cuando cuentan con información y/o conocimiento entorno a lo que es integración educativa.

Se observa también que los docentes que han interactuado y participado de manera directa y que han generado condiciones necesarias para integrar a los niños que presenta necesidades educativas especiales en el aula regular muestran actitudes más favorables y admiten que estos niños tienen la misma posibilidad de desarrollo escolar al igual que los alumnos regulares.

Por otro lado, los mismos docentes manifiestan tener disposición para colaborar con diferentes instancias, tales como: padres de familia, instituciones externas o internas (USAER, CAM, CAPEP entre otros) así como especialistas, etcétera., para lograr el éxito de la integración presentan actitudes favorables.

Además en el análisis se comparó la actitud hacia los tres indicadores: sociofilosófico, psicológico y pedagógico. En la mayor parte de los casos se encontró que los docentes reconocen los derechos de los alumnos con NEE de ser educados, de desarrollar su vida lo más normal posible en sociedad y que tienen la capacidad aprender contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para un desarrollo integral. Más sin embargo, en el aspecto pedagógico las actitudes son menos favorables, lo que indica que aún no prefieren tenerlos en su salón de clases.

A partir de los resultados se refleja la necesidad de generar futuras investigaciones que permitan detectar errores y aciertos generados durante el proceso de integración educativa con el fin de diseñar nuevas estrategias de acción que favorezcan dicho proceso, incluyendo programas de capacitación y sensibilización para los docentes, de modo que genere actitudes más favorables.

INTRODUCCIÓN

Hablar de discapacidad y minusvalía en su sentido más amplio, es hacer referencia a limitaciones en el desarrollo humano. Según Capacce y Lego (1987) éstas pueden ser la consecuencia de deficiencias de orden físico, psíquico, etcétera, las cuales no están exclusivamente en función de los déficits de quienes los presentan, sino por el entorno social de pertenecía.

Desde la antigüedad los discapacitados han sido despreciados, adorados, compadecidos, aniquilados o temidos, según las ideologías imperantes en el grupo social de pertenencia y en la época histórica de que se trate; ya que de acuerdo con García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000), en todas las épocas se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias individuales de todo tipo y, éstas se han reflejado en la manera de estructurar la educación escolarizada.

En México se han realizado diversas estrategias con la finalidad de garantizar la calidad y eficiencia en el servicio para la atención de las diferencias individuales en la población escolar, de ahí que la Integración Educativa sea la propuesta más reciente para hacer frente a este tipo de necesidades especiales. Sin embargo tal proyecto requiere determinadas condiciones para lograrlo con éxito como son: los aspectos legislativos, la organización académico-administrativa, infraestructura, currículo. Sin embargo uno de los aspectos más importantes, es el generar actitudes favorables en las personas implicadas en tal proyecto, principalmente en los docentes de aula regular, ya que son los directamente implicados en el proceso de integrar a este sector de población especial; tarea que resulta particularmente difícil, ya que son ellos quienes deben enfrentar situaciones diversas y complejas para las cuales no siempre han sido formados y preparados. Por tal razón no se puede esperar que detecten y potencien las necesidades especiales de niños, si ellos mismos como profesionales no reciben apoyo (formación y actualización) para afrontar los propios requerimientos de esta labor docente.

Como respuesta a éstas exigencias surgen entre otros servicios las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela regular (USAER), que representan una nueva relación entre los servicios de educación especial y los de educación regular en el marco de la educación básica, teniendo como finalidad favorecer la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículo amplio y flexible de la educación básica y de la interacción de medios educativos regulares.

La puesta en marcha de las estrategias de intervención y orientación de las USAER requiere de acciones de difusión, sensibilización y gestión escolar dentro de la escuela y en la zona escolar; que posibiliten el establecimiento de condiciones que favorezcan el proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), promoviendo actitudes favorables y valores solidarios en el personal docente del aula regular y en la sociedad en general. Sin embargo, promover dichas actitudes y valores

en el docente de aula regular implica que él mismo cuente con una formación y conocimientos amplios sobre los aspectos conceptuales y metodológicos que fundamentan el proceso de integración educativa

Un problema que en cierto modo se deriva de lo anterior, es el que se refiere a las discrepancias entre la formación del personal docente de aula regular y las exigencias del nuevo modelo. Según Hernández (|1997), esto manifiesta un desconocimiento del proceso integrador. Y todo esto explica, en cierto grado, las resistencias a instrumentar la integración educativa por parte de los mismos profesores regulares. De ahí la importancia de la actitud mostrada por el profesor de aula regular como figura central en los procesos de integración educativa, al igual que el papel del centro escolar y sus servicios como unidad organizativa que posibilitan dar respuesta a las diversas necesidades que se expresan en el aula.

La investigación sobre la integración educativa se ha realizado bajo diversas concepciones teóricas y metodológicas, pero en los últimos años ha surgido interés por investigar sobre las actitudes del docente frente al proceso integrador de alumnos con NEE de educación regular. Lo que se ha constituido como una de las corrientes de investigación que ha alcanzado un gran auge y difusión, en Europa, específicamente en España y en países latinoamericanos como es el caso de México (López, 1989).

En la década de los años ochenta, a Martin, Macmillan y col. (citados por Abós y Polaino, 1986), se les ha considerado como los primeros exponentes de esta corriente de investigación, que versa sobre el cómo influyen las actitudes del docente para la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales.

En tres décadas se han realizados múltiples investigaciones sobre esta temática, sin embargo se consideran como punto de referencia los estudios realizados por (Nicasio y Alonso, 1985; Abós y Polaino, 1986; Illán, 1986 y Herrera, 20001), quienes señalan que el éxito o el fracaso de la integración educativa depende de variables clave y una de éstas es la actitud de los maestros hacia el sistema integrador y hacia los sujetos en él implicados; enfatizando además que las actitudes docentes están relacionadas con variables tales como: la formación profesional docente, la experiencia en integración educativa y el trabajo en equipo. Por lo tanto, el éxito de la integración educativa estará en relación con la formación del docente, lo que se traduce en herramientas tanto teóricas como metodológicas necesarias para ofrecer intervención, tratamiento y solución a las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), así como el factor motivación que estará vinculado con las actitudes favorables que los docentes muestren a este proceso.

A partir de lo anterior, es que en el presente proyecto se pretenden conocer las actitudes del docente de educación regular de las escuelas primarias públicas de la delegación de Xochimilco del D.F, frente al proceso de integración educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE); siendo preciso además, analizarlas en

función de la formación profesional docente en educación especial, de la experiencia en integración educativa y de la disposición para el trabajo en equipo.

En un primer apartado se presenta el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis de investigación y la justificación.

En el primer capítulo se describen los antecedentes de la institucionalización de la educación especial; el origen y desarrollo de los conceptos que fundamentan el proceso de integración educativa, así como las estrategias propuestas para responder a las demandas de los agentes involucrados en dicho proceso (la evaluación psicopedagógica, las adecuaciones curriculares y las USAER). Finalmente se describe la función del docente de aula regular y sus actitudes en el proceso de integración educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En el segundo capítulo se describe el método utilizado, el cual compre la definición y 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 socioprofesionales de los docentes, así como su formación en educación especial, experiencia en integración educativa y disposición al trabajo en equipo. Además se detalla la forma en que fueron construidos los instrumentos, su validación y la manera de aplicarlos por las investigadoras que los construyeron. Dichos datos a la vez sirvieron para conocer la tendencia en la actitud docente de la muestra.

En el tercer capítulo se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos. En donde los hallazgos más importantes se ubican en función de las variables de estudio de esta investigación.

En el cuarto capítulo se lleva a cabo una discusión que tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos bajo la propuesta de la literatura sobre esta temática. En éste mismo capítulo se muestran las conclusiones derivadas de la presente investigación con el fin de plantear sugerencias encaminadas a superar los obstáculos enfrentados por nuestros sujetos de investigación en el proceso de integración educativa.

Planteamiento del problema

Es importante señalar que la percepción hacia los alumnos con NEE ha cambiado al grado de transformarse de una visión segregativa y sectaria a una más humana y tendiente a la equidad social, de ahí que esta forma de concepción tiene que ver con la forma de pensar, de hacer y actuar en la escuela, no olvidando el aspecto de la sensibilización del docente. Así surge la necesidad de conocer cuáles han sido los factores que han participado en este cambio de concepción, así como los fundamentos para poder entender el actuar de los docentes de escuelas regulares de educación básica, sin dejar obviar su comportamiento (actitud) para lograrlo.

Por lo tanto es necesario entender que no sólo es importante considerar los contenidos filosóficos y los principios operativos de la integración, para centrarse en los contenidos curriculares, sino que también se deben contemplar los aspectos procedimentales, actitudinales y de desarrollo, incluyendo la participación de los padres de familia.

Si la postura de los docentes es contraria u opuesta a la filosofía de la integración, la manifestación actitudinal puede incidir adversamente a las experiencias educacionales de los alumnos con NEE, por lo que surge la necesidad de preguntarse:

Cuáles son las actitudes que prevalecen en los docentes frente al proceso de integración educativa de alumnos con NEE, de la delegación de Xochimilco del D.F., y si dichas actitudes están directamente relacionadas con su formación especializada en educación especial, experiencia en el campo de la integración educativa y su disposición al trabajo en grupo.

Objetivos

- Conocer las actitudes del docente regular hacia los niños con NEE, de la delegación de Xochimilco del D.F., de escuelas primarias integradoras.

- Explicar la relación entre la actitud que el personal docente de aula regular tiene hacia la integración educativa y su formación especializada en educación especial

- Explicar la relación entre la actitud que el personal docente tiene en relación con la experiencia en procesos de integración educativa.

- Explicar la relación entre la actitud que el personal docente tiene en relación con su disposición al trabajo en grupo en el proceso de integración educativa.

Hipótesis de investigación

- **Hipótesis 1:** Las actitudes del docente de educación regular hacia los niños con NEE de escuelas primarias integradoras de la delegación Xochimilco del D.F., son favorables**.**

- **Hipótesis 2:** El personal docente de aula regular de educación primaria si cuenta con una formación en educación especial para dar respuesta a las NEE de los niños en el proceso de integración educativa**.**

- **Hipótesis 3:** El personal docente de aula regular de educación primaria si tiene la experiencia en integración educativa que les proporcione las habilidades necesarias para enfrentar el proceso integrador**.**

- **Hipótesis 4:** El personal docente de aula regular de educación primaria presenta una disposición favorable para el trabajo en equipo en esta filosofía integradora.

- **Hipótesis 5:** El personal docente de aula regular que **si tiene** formación en educación especial para la integración educativa de niños con NEE presentan una **actitud más favorable** que aquellos que no presentan dicha característica.

- **Hipótesis 6:** El personal docente de aula regular que **si cuenta** con experiencia en el proceso de integración educativa de niños con NEE presentan una **actitud más favorable** que aquellos que no cuentan con dicha experiencia.

- **Hipótesis 7:** El personal docente de aula regular que **si posee** disposición para realizar su tarea educativa en colaboración con otros colegas y/o especialistas presentan una **actitud más favorable que aquellos** que no poseen dicha disposición.

Justificación

Esta investigación al igual que otras, tiene como propósito el ofrecer información que valide la necesidad de formar y actualizar al personal docente de aula regular que está en el proceso de integración educativa sobre la base teórica y metodológica de dicho proceso.

La finalidad de este trabajo es apoyar los estudios que se han llevado a cabo con respecto al proceso de integración educativa la Secretaria de Educación Pública (SEP), la Dirección de Educación Especial (D.E.E), así como a la población universitaria (estudiantes, académicos etcétera) tanto pública como privada.

CAPÍTULO I

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona normal, de tal manera que se ha concebido lo normal como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas socialmente que debe poseer una persona en forma típica, por lo que cualquiera que carezca de algunas de esas características (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera), es considerado como alguien diferente o anormal (Capacce y Lego, 1987 y García *et al*., 2000).

Según los antes citados, a lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las diferencias individuales, entre las que podemos citar las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y atención hacia estas personas, expresándose en el rechazo social, la segregación o la sobreprotección, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo, etcétera).

En lo que respecta a la educación especial, ésta ha presentado (a nivel mundial, sobre todo en los países occidentales) cambios muy significativos desde hace un par de décadas; dichos cambios se aprecian claramente, siguiendo el patrón de Ainscow y Muncey (citados por Echeita, 1991), que refiere a la forma de pensar y de actuar en relación a la educación de los alumnos con "deficiencias".

En lo que podría llamarse el enfoque tradicional, esa forma de pensar y actuar podría concluirse en las ideas de categorización, segregación, especialización y cuidado, planteándose además que se pueden distinguir a los alumnos "normales" de los "deficientes", por lo que durante tantos años se ha intentado categorizar y diferenciar a los alumnos con base en sus deficiencias. Esta concepción así como sus prácticas evaluadoras, por ejemplo se apoyan en la idea de que esas características particulares (discapacidades) del alumno son las que limitan su capacidad de aprender y de ser educado "normalmente"; por lo que la mejor respuesta educativa para este tipo de estudiantes provendrá de una "discriminación positiva" que los ubique en centros especiales donde se podrán optimizar los recursos existentes (específicamente la especialización del profesorado que se ocupa de ellos), aunque pagando el precio de su segregación de los centros educativos ordinarios y de la relación con los "normales".

El nuevo enfoque, que paulatinamente va tomando fuerza en la actual forma de pensar y de actuar con respecto a los alumnos que presentan "deficiencias", se resume en las ideas de necesidades educativas, integración, currículo y colaboración. Según los mismos autores desde esta perspectiva todos los alumnos son iguales en su deficiencia, teniendo el derecho de ser educados en función de esa diferencia; por lo que la preocupación del sistema educativo no debe ser la de clasificar a los alumnos de acuerdo

a sus características personales, sino responder a sus necesidades educativas especiales. Para lograr esto, no es suficiente centrarse en las características limitadoras del alumno (discapacidades), sino que habrá que revisar el currículo que se le ofrece al estudiante; pues es en la interacción de estos dos (características del alumno-características del currículo) en donde se encuentra la clave de las posibilidades educativas del alumno, cualquiera que sea su condición personal. Este proceso de respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos ha de intentar también alcanzar el mayor nivel posible de "normalización"; razón por la cual, la integración forma parte de las perspectivas de este nuevo enfoque. La naturaleza de esta tarea es particularmente compleja tanto para los profesores "regulares" (quienes se deben enfrentar a situaciones para las cuales no estaban preparados), como para los profesores "especialistas" (quienes habrán de desarrollar sus capacidades en otros contextos, así como en nuevas condiciones), además, los "recursos especiales" deben estar disponibles para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales (permanentes o transitorias).

Lo anterior sólo puede enfrentarse eficazmente a través de la colaboración, siendo ésta una de las características principales de esta nueva forma de pensar y de actuar con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La transición del enfoque tradicional a este nuevo enfoque, comprende como se mencionó al principio el paso por varias conceptuaciones sobre la deficiencia, así como el curso que ha tomado la atención de las personas con deficiencias, discapacidades o minusvalías a lo largo de la historia.

1.1 Antecedentes de la Institucionalización de la Educación Especial

Los antecedentes del surgimiento de la educación especial se pueden ubicar, según Sánchez (1996), entre el siglo XVI y finales del siglo XVIII, periodo en el cual los sujetos que presentaban algún tipo de deficiencia o discapacidad, ya fuera física, psíquica o sensorial, eran considerados como "anormales".

El trato a este tipo de sujetos anormales ha sido diferente según las diferentes culturas, aunque en la mayoría de las ocasiones se les ha considerado como un grupo de baja consideración social. Esto se ve claramente reflejado durante el Absolutismo del siglo XVII, donde los centros de aislamiento pasaron a manos del Estado, y con ello se produjo la época del gran encierro, donde los que no participaban de la "razón universal", eran discriminados e internados en condiciones límites de supervivencia, ya fuera en manicomios, orfanatos y prisiones e incluso se realizaba el infanticidio.

Según Scheerenberger (citado por Sánchez, 1996), ese siglo se caracterizó, desde el punto de vista social, por la aparición de la mendicidad a gran escala como consecuencia de grandes epidemias, la guerra de los Treinta Años, la burocracia gubernamental, la aparición de la Revolución Industrial y la subsiguiente pérdida de identidad de grandes núcleos de población, junto con la explotación de niños en las fábricas, los cuales eran

subastados a los empresarios; poniendo las autoridades municipales la condición de que por cada 20 niños pobres contratarían a un niño idiota.

Posteriormente según Sánchez (1996) y Toledo (1981), se advierte un cierto cambio en la educación de los deficientes mentales, considerándolos susceptibles de ser educados; ya que hasta entonces éstos permanecían aislados y hacinados en cárceles y hospicios; y a partir de la Revolución Francesa los locos fueron separados de los delincuentes en las instituciones carcelarias y así comienzan a tener asistencia médica, iniciándose de esta manera la institucionalización de la medicina.

De esta manera lo anterior imposibilitaba pensar en una educación para las personas con discapacidad, por lo que es a partir del Renacimiento, que se mostró interés impulsando el desarrollo de métodos para educar a sujetos discapacitados, lográndose así institucionalizar a las personas con deficiencias, (Toledo, 1981).

De esta manera, los expertos de la Dirección de Educación Especial (D.E.E/SEP, 1994b), mencionan que es a partir de este periodo que se inicia la institucionalización especializada para las personas con deficiencias, sin embargo este sistema de educación funcionó más con carácter asistencial que educativo; considerando a este sector de la población como minusválido por lo que requerían del apoyo permanente y durante toda la vida, siendo indispensable un internado para brindar las condiciones idóneas de un servicio asistencial.

Por otra parte Toledo (1981), menciona que a partir de la llegada de las instituciones predominaba la idea de que había personas con necesidades especiales que precisaban del esfuerzo profesional para su educación, por lo que estas instituciones se construyeron en las afueras de las ciudades con rejas y jardines (para proteger al internado de la curiosidad morbosa); sin embargo el mismo internado no tenía contacto con el exterior, por lo que de esta forma la creación de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva al proporcionar cuidados y asistencia a este tipo de personas, ya que su sola presencia ofendía la vista, el oído o el olfato de la comunidad. De esta manera, el auge en la creación de las instituciones continuaría hasta mediados del siglo XX.

Con la institucionalización de los primeros centros, surgieron diversos modelos que fueron base para su construcción en otros países, México no fue la excepción, pues como señalan (D.E.E/SEP, 1994b; García *et al*., 2000; y Mayagoitia, 1971), que desde entonces, en nuestro país ya se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial con la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos de educación especial durante el gobierno del presidente Benito Juárez, quien en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 fundó la Escuela Nacional de Ciegos; y en este aspecto, se pone de manifiesto que la visión liberal republicana no fue ajena al compromiso de brindar educación a aquellos individuos que

presentaban algún tipo de discapacidad; es por ello que estas dos instituciones antes mencionadas se consideran como pioneras de este tipo de educación especial en México.

Desde entonces a la fecha ha habido una cronología de avances significativos dentro de la educación especial, que ha estado a la par con el desarrollo del Sistema Educativo Nacional.

En 1914 el Dr. José de Jesús González, eminente científico precursor de la educación especial para deficientes mentales organizó escuelas para débiles mentales y entre 1919 y 1927 se fundaron en el D.F., dos escuelas de orientación para varones y mujeres, comenzando a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

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.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga fue uno de los promotores de educación especial en México, planteó al entonces Ministro de Educación Pública Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. En respuesta a esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado; también en ese año se fundó el Instituto Médico Pedagógico, para la atención de niños con deficiencia mental (DGEE-SEP, 1986).

En 1937 se fundó la clínica de la Conducta y Ortolalia, instituciones de carácter oficial que funcionaron durante 20 años. En 1941 el entonces Ministro de Educación, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial y para llevar a cabo esta meta se tenía que modificar la Ley Orgánica de Educación, por lo cual la propuesta fue enviada al Congreso de la Unión, quien la aprobó y entró en vigencia a partir del siguiente año. Para 1943 se abrió la primera escuela de formación docente para maestros en Educación Especial.

A principios de 1959, el Dr. Solís Quiroga se retira de su puesto y se crea la oficina de la Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica, la cual se encargó de dar atención temprana a aquellos niños que presentaban deficiencias mentales.

En 1969 la Coordinadora de las Escuelas de Educación Especial, promovió la creación de dos escuelas de Educación Especial en el D.F., y doce en el interior de la República Mexicana.

A partir de 1942 específicamente en el D. F., el Estado a través de la Escuela Normal de Especialización (E.N.E) forma a los profesionales para atender a niños y jóvenes que

debido a alguna alteración física, psíquica o social, requerían de educación especial.

Sin embargo García *et al*. (2000), señalan que a pesar de todos estos logros en la década de los sesenta siguió dominando una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico, que consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica al comienzo del desarrollo y difícilmente modificable, por lo que se exigía una identificación más precisa de los trastornos, recurriéndose al uso de pruebas e instrumentos de evaluación, vislumbrando así la atención especializada de este tipo de población fuera del aula regular.

En México la educación especial se desarrolló en dos modalidades; por un lado la especial para los sujetos con discapacidad y la otra regular, dentro del aula ordinaria para los sujetos que no presentaban algún tipo de discapacidad, aunque posteriormente se da un cambio en la forma de concebir este servicio educativo, por lo que se conforma un sólo régimen de trabajo en donde no se presente ninguna exclusión en la población demandante, ya que de igual manera se puede atender a todos los niños dentro del aula regular.

De esta manera Mayagoitia (1971), menciona que la descentralización del modelo segregativo era inminente, pues lo que se pretendía era que se unificara la educación especial con la educación regular implicando una mayor demanda por parte de la sociedad y de los mismos sujetos con discapacidad. Se requeriría por lo tanto de una solución que diera respuesta a esto, por lo que se creó en diciembre de 1970 la Dirección General de Educación Especial, institución con carácter nacional que reuniera a todas las discapacidades existentes en un organismo no tipificado, buscando la solución con menos gastos y costos de población en educación especial.

Como una forma de evitar que hubiera más personas fuera de la Educación Regular surge el proyecto "Grupos Integrados", cuyo objetivo era 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 especificas de aprendizaje (DGEE-SEP, 1986).

1.2 Propuesta de cambio internacional: la normalización

Siempre han existido personas ciegas, sordas, con trastornos o cualquier tipo de alteración que han requerido una atención especial, por lo que este servicio educativo ha tenido que transformarse y adaptarse a los cambios sociales, económicos y políticos de nuestro país; Flores (1991), apoya esto y agrega que en dicha transformación tiene incidencia la forma en como el hombre piensa y siente sus necesidades, por lo que la educación será una de las expresiones sociales de tal concepción y la educación especial será el servicio que se ofrezca para quienes presenten algún tipo de discapacidad física e intelectual y requieran de una instrucción especial a sus necesidades.

Es así que en 1969 Bank, Mikkelsen en Dinamarca y Bengt Nirge en Suecia establecieron el concepto de Normalización con sustento en su legislación, considerándose eso como un logro para aquellos sujetos con alguna discapacidad, enmarcando los derechos y valores para todas las personas con discapacidad, permitiéndoles una vida normal y la preparación para su desarrollo con la sociedad (Arnaíz, 1998; Capacce y Lego, 1987; García *et al*., 2000 y Sánchez, 1996).

Asimismo, Sánchez (1996), menciona que el concepto de normalización plantea que la vida de un individuo discapacitado debe tener las mismas oportunidades y opciones que las de cualquier ciudadano, por lo que este principio debe representar una reciprocidad de formas y condiciones para ambos sectores de la sociedad, permitiendo conocer y propiciar el respeto y así reducir los temores y prejuicios que han impulsado la marginación. Toledo (1981) también indica que la normalización debe orientarse a erradicar el trato sectario para con los discapacitados, resaltando que esto se puede lograr con el recurso ideológico, es decir haciendo patente en la población no discapacitada que toda persona, independientemente de su edad y condición orgánica es capaz de aprender y potenciar su desarrollo humano, teniendo los mismos derechos y obligaciones.

La normalización se planteó como un objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo. Al respecto (D.E.E/SEP, 1994b; Capacce y Lego, 1987 y Sánchez, 1996); agregan que dentro del principio de normalización se implica el de integración, que es la estrategia a seguir para alcanzar el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona

Illán (1988) hace mención de los diversos aspectos ideológicos, sociales y políticos que han propiciado la adopción de diversas posturas respecto al sitio que deben ocupar las personas con necesidades especiales en la sociedad y cuál sería el tipo de educación que debería proporcionárseles para lograr la integración, apoyándose fundamentalmente en el derecho que tiene toda persona a participar plenamente en su comunidad y en los efectos negativos que pueden derivarse de su exclusión.

Según Capacce y Lego (1987) y Toledo (1981), señalan que la normalización no implica que las personas con discapacidad se curen; es decir que una persona con retraso mental, parálisis cerebral, ciega o sorda se convierta en una persona normal, sino que es la utilización de medios y recursos idóneos los que posibilitan junto con la atención a la discapacidad, lograr su desarrollo integral.

A pesar de que en muchos países se ha retomado el principio de normalización, es que en muchos aún se muestran resistencias para trabajar con este tipo de población, esto entre muchos factores está el que no se quiere cambiar la forma de trabajar y realizar las adecuaciones curriculares, sin embargo, Toledo (1981), señala que esto podría ser diferente en la medida en que los docentes o diversos profesionales a cargo de este

servicio educativo que se sustenta en el principio de la normalización, lograran comprender las diferentes aristas de esta dimensión.

1.2.1 Las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Marchesi y Martín (citados por Garrido, 1993), definen en líneas generales que un niño tiene necesidades educativas especiales (NEE) cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que determina el currículo, (bien por causas internas, por carencias del entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) demandando una atención más específica y mayores recursos educativos, necesitando para compensar dichas dificultades, adecuaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Siguiendo con el concepto de las necesidades educativas especiales (NEE), Brennan (citado por Garrido, 1993: 21-22), las define de la siguiente manera:

> *Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.*

Por su parte Fernández (1992) y García *et al*. (2000), aluden que las NEE, están presentes en todos los individuos, la escuela responde a ellas cuando el proceso de enseñanza - aprendizaje es conducido por un maestro que adecua el plan y programa normado a las características de sus alumnos. Sin embargo, cuando el alumno presenta mayores dificultades para interactuar con el currículo escolar, se dice que tiene NEE, que en algunas ocasiones es producto de una metodología inadecuada, o bien porque el alumno se encuentra familiar, social o emotivamente desajustado y en otros casos por causas orgánicas.

El origen de estas necesidades es producto de las condiciones, exigencias y falta de atención a las demandas de desarrollo en el entorno en donde se desenvuelve, familia, escuela y sociedad. Es así como de esta manera resulta necesario desechar la idea de que el origen de tales necesidades educativas especiales, o de cualquier tipo de dificultades educativas de los alumnos, no reside exclusivamente en ellos, y por lo tanto, es necesario reforzar la convicción de que se debe dar mayor importancia a sus condiciones sociales y educativas. Al respecto Fernández (1992), expresa que por ello el acento debe situarse en las ayudas pedagógicas que necesitan los alumnos(as) para progresar, comprometiendo en ello a los profesores y profesoras y a los diferentes tipos de apoyo. El énfasis en las ayudas no debe hacer perder de vista la necesidad de adoptar cuantas medidas sean necesarias para garantizar una práctica educativa de calidad para todo el alumnado.

Así con esta idea Puigdellivol (1996), coincide con el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) haciendo referencia al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de aceptación en el entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social que habitualmente están a disposición de la escuela.

De lo expuesto se debe inferir que, dado el carácter interactivo de los procesos educativos y las diferentes características de cada contexto y alumno, las necesidades educativas tienen un alto grado de relatividad y por tanto la evolución psicopedagógica deberá estar permanentemente presente en todo el proceso educativo así como la revisión constante de las medidas adoptadas en la diversidad de situaciones (Ministerio de Educación y Cultura, 1996).

Respecto a las medidas adaptativas Blanco y Duk (1996), mencionan que existe una clara tendencia a fomentar la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, para lo cual se les proporciona todo el apoyo necesario en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, servicios sociales y reconociéndoles los mismos derechos como al resto de la población. Traduciendo esto en el campo educativo, se aboga cada día por una escuela integradora en la que todos los niños que presenten una serie de necesidades educativas especiales aprendan juntos.

Desde esta perspectiva ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipologías, sino de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas especiales (NEE), muchas de las cuales son compartidas y otras individuales; dentro de las individuales se consideran especiales aquellas que requieran ser atendidas de carácter extraordinario y éstas se derivan de las dificultades de aprendizaje las cuales pueden ser permanentes o transitorias, es decir un alumno tendrá necesidades especiales cuando por la causa que fuere (discapacidad, desajuste familiar, etc.), presenta problemas de aprendizaje y requiera de servicios educativos (currículo, materiales, apoyos específicos, etc.) diferentes al resto del grupo.

Por otro lado las mismas autoras determinan que al hablar de necesidades educativas especiales (NEE), implica poner el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que en este enfoque se entiende que las dificultades para aprender son de carácter interactivo y dependen no sólo de las limitaciones de los estudiantes, sino también de las condiciones del entorno y de la respuesta educativa que se ofrece.

Siguiendo con la misma idea ya no se trata de brindar ayuda especial a determinados alumnos calificados de especiales, sino de cambiar el currículo y la práctica educativa

para que se adapte a todos y progresen adecuadamente en función de sus posibilidades y diferencias individuales. Pues el propósito es progresar hacia escuelas inclusivas en las que siempre sean todos los alumnos los que aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Según Arné (2000), se ha tratado de crear un modelo de identificación de las NEE, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, de tal manera que no se debe excluir lo que le pasa al niño en el aula, ya que es importante el cómo se le enseña además de lo que pasa en su casa.

Otro aspecto fundamental es, como lo enfatizan Blanco y Duk (1996), que la respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE) de los alumnos hay que buscarlas en el currículo común, realizando los ajustes y adaptaciones precisas, como vía fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades. Ya que en el currículo común se expresan las capacidades y los contenidos culturales que en cada sociedad se consideran fundamentales para que los futuros ciudadanos sean miembros activos en la misma, y la escuela ha de realizar todo lo posible para que cualquier alumno desarrolle al máximo sus potencialidades. En general es de vital importancia proporcionar a los alumnos con NEE, un currículo equilibrado en el que se contemplen los requerimientos individuales, dada la diversidad.

1.2.2 Integración educativa

Se puede definir a la integración educativa según García *et al*. (2000) y Hernández (1997), como el modelo que pretende unificar la educación regular y especial con una meta: la de tratar de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños con base en sus necesidades de aprendizaje, mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas.

Por su parte D.E.E/SEP, (1994a) y Herrera (2001), coinciden al definir a la integración educativa como; un anhelo de ofrecer una escuela abierta a la diversidad en donde el principio de la homogeneidad no tenga cabida sino que tenga un pleno respeto a las diferencias individuales, al derecho a ser diferente y al derecho de recibir una educación de calidad. Para lo cual exige que se deban cumplir ciertas condiciones por parte de la escuela, el docente, la familia, la sociedad, los compañeros, las autoridades educativas y a todas las instancias que están involucradas en la atención de los niños con necesidades educativas especiales (NEE).

Toledo (1981), señala que para realizar el planteamiento de un programa de integración educativa, ha de hacerse desde 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 habrá que añadir un soporte continuado a estas escuelas para que hagan frente lo mejor posible a estas necesidades; es decir, no será igual para cada niño que

presente minusvalías múltiples que aquellos que sólo tienen un tipo específico de minusvalía.

A este respecto el mismo autor agrega que la preparación del niño será tanto mejor cuanto antes se haya iniciado y, esto se realiza con las técnicas de educación temprana. Y además que la escuela pasa por varias fases en un proceso de integración educativa, las cuales son: adecuación de las condiciones de la clase, preparación de los educadores al grado correspondiente para hacer frente a las necesidades más elementales del niño con necesidades educativas especiales (NEE) y soporte adecuado a los educadores del aula ordinaria a través de otro profesor encargado del aula de apoyo, que, a lo largo tendrá también una acción formativa sobre el profesor de aula ordinaria, por el intercambio continuo de puntos de vista. En algunas ocasiones se repartirán el trabajo y se alternarán los alumnos con NEE más severos.

De esta manera Hernández (1997), precisa las características que definen a la integración educativa, esto es, asignación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) a clases normales, aunado a esto la educación especial que requiera cada caso, en donde los docentes realizarán una adecuación del currículo con base en las necesidades de estos alumnos. De esta manera los alumnos con NEE estarán bajo la coordinación del profesor de clase regular en algún tiempo específico de la jornada de clases normales; de igual manera el docente de educación especial podrá trabajar el tiempo que sea necesario para la atención de los alumnos con NEE y para otros alumnos; los alumnos con NEE tendrán una permanencia máxima en las aulas normales e individualización del currículo independientemente de su dificultad. Y finalmente ambos docentes se coordinarán para trabajar mutuamente en el proyecto de integración. Con esto se logra trabajar en todos los niveles dentro de la gestión escolar

Al respecto Molina (1997), subraya que la integración educativa en los recientes años la mayoría de los discapacitados que por primera vez y que debido a su minusvalía habían sido dirigidos a un centro especial, ahora son insertados en las escuelas regulares; niños que se hallaban en escuelas especiales pasan ahora al aula regular en alguna de las siguientes modalidades: los alumnos que se encuentren en una unidad especial de tiempo completo pasarán de manera paulatina al aula regular; los que se encuentren dentro de la misma aula regular y en otras circunstancias con alguna minusvalía serán integrados al aula regular.

El mismo autor hace referencia, que la ubicación del alumno, no será permanente, sino que mediante revisiones periódicas, se intentará proporcionarles situaciones que originen un mayor nivel de integración. Esta estrategia 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 a las adaptaciones y medios pertinentes en cada caso.

Asimismo, para lograr el éxito de la integración educativa hay que considerar que son

muchas las circunstancias que se deben tomar en cuenta, entre las que están; el propio alumno, el aula, la familia, etcétera. Siendo que cada una de estas circunstancias requiere un estudio masivo, ya que esto permitirá conocer las ayudas que se requieran para su integración en el aula regular.

Es importante que la integración de los individuos con NEE mantenga un nivel de calidad óptimo, que satisfaga sus necesidades; esto es, que los sistemas educativos nacionales deben adaptarse a aquellas personas que presenten algún tipo de deficiencia, y no por el contrario que ellas se adapten a los sistemas de educación. La innovación y el cambio constante brindarán una calidad en los Servicios Educativos, y dicha calidad implica que no se efectúe ningún tipo de exclusión a comunidades e individuos en el contexto de Educación Especial sino por el contrario, se debe buscar alcanzar un grado de excelencia educativa para todos los alumnos con o sin NEE, a través de la integración general de dichos individuos (D.E.E./SEP, 1994b).

Hoy se sabe bien que el éxito o el fracaso de la integración de niños con alguna discapacidad a los ambientes regulares de las escuelas, no dependen ni del perfil del alumno, ni de alguna técnica didáctica en especial, depende de la intencionalidad de toda la comunidad educativa. Se trata de un proceso interactivo entre los agentes de la comunidad escolar: del alumno integrado, los demás alumnos de la clase y de escuela; del maestro de clase y los demás maestros, así como los directivos de la escuela; de los padres de familia tanto del niño integrado como del resto de los padres; del apoyo y orientación del especialista a maestros y padres de familia. Es decir, depende de la comunicación educativa que propicia el currículo escolar y sus adecuaciones (D.E.E/SEP, 1994a).

Por ultimo, cada vez resulta más evidente que no podrá haber calidad educativa, mientras exista una educación que excluya a comunidades e individuos. Por lo que ahora la integración educativa se inscribe como una de las estrategias más relevantes en la búsqueda de elevar la calidad educativa para una educación básica para todos, sin excepción alguna.

1.3 Fundamentos de la integración educativa

En este contexto de cambios y transformación Capacce y Lego (1987), explican que el hombre es un ser social por naturaleza y que su identidad como sujeto humano no representa solamente el producto de vivir una circunstancia particular dada; ser, es también un resultado social, es algo en lo que el hombre se convierte y es al mismo tiempo algo en lo que el hombre es convertido, relación dialéctica que excede lo que el hombre es simplemente es. De ahí que el proceso de integración tiende a lograr la inserción de la persona con discapacidad en el medio social al cual pertenece y para poder alcanzar tales metas deben tenerse en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo, para no considerarlo desde el punto de vista educativo, sino desde una

perspectiva más amplia que posibilite su concepción como una forma de vida y no como un mero hecho de estrategia pedagógica.

Al respecto los mismos autores, mencionan que el proceso de integración educativa se sustenta a partir de cuatro fundamentos: filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico y social los cuales enmarcan el entorno físico y social al integrar al sujeto en una vida lo más normal posible con la sociedad en general.

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, escuela, comunidad y trabajo). A partir de esta instancia la integración debe surgir como un echo que trascienda al fenómeno social y lo que hará posible que se trasforme en un hecho humano, dejando atrás los prejuicios estereotipados que se ve envuelto la sociedad. El psicológico, se refiere a como piensa, y actúa el alumno con respecto a, su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral. En general el proceso de integración favorecerá el proceso de socialización; adquiriendo un autocontrol de sus conductas espontáneas que se determinan por diversos roles que le sean asignados en forma individual y en el grupo que conviva, etc. Todo esto llevará a obtener mayores logros de adaptación hacia el alumno. El pedagógico*,* relacionado al cómo se conciben 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 propio alumno, así de esta manera el sujeto tendrá oportunidad de construir su vida, con libertad e igualdad a partir de sus posibilidades y limitaciones. En general plantea la construcción de un sistema educativo pleno en todo su sentido.

Para sintetizar lo anterior García (1990), señala que los motivos que originaron la propuesta de integración educativa son entre otros: la creación de una propuesta que no fuera objeto de diferencia entre los sujetos que presentaban alguna discapacidad y los que no presentan; la preocupación de los padres; que no se manejara el sistema dual de trabajo, es decir, el especial para los discapacitados fuera de aula regular y el ordinario para aquellos que no presentaban un déficit dentro de la aula ordinaria; la demanda del aumento de la educación especial; los rechazos de la sociedad hacia los sujetos con algún déficit; el estereotipó de instrumentos como objeto de etiquetamiento el cual lo excluía de la vida normal en la sociedad; la filosofía que favorece la diversidad en la escuela etc.

Sin embargo, hay resistencias a los cambios impuestos, particularmente en relación con la integración se observa la existencia de huecos sin cubrir, en cuanto a la experiencia sistematizada de un proceso secuenciado que debería abarcar investigación, legislación, reforma educativa e implementación.

1.4 Proyecto de integración educativa en México

Tras un estudio en el Reino Unido, Warnock y un grupo de expertos publican, en 1978 , el informe Warnock (Aguilar, 1991). Lo escrito en este informe provoca que se pompa el paradigma de los esquemas en esa época sobre 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 establece que el aprendizaje depende, en gran medida, de las experiencias de aprendizaje que se le provean al sujeto. Estas experiencias de aprendizaje implican las interacciones del sujeto con su entorno físico y social. En consecuencia, los objetivos de la educación han de ser los mismos para todos los ciudadanos. Es en este informe donde aparece por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales (NEE).

Hace más de una década, cuando en México se comenzó a difundir el concepto de necesidades educativas especiales (cuyas fuentes documentales eran la reforma educativa española y la UNESCO), algunos lo interpretaron como una nueva área de la educación especial; mientras que otros lo entendieron como una nueva forma de referirse a los problemas de aprendizaje.

México incorpora el concepto de necesidades educativas especiales: "presenta necesidades educativas especiales el alumno que, con o sin discapacidad se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente" (Guajardo, 1999;15)

Como se puede mencionar, no se trata de cambiar, el diagnóstico de los problemas de aprendizaje por el de necesidades educativas especiales. Al atribuir las dificultades o el fracaso del alumno al propio niño o a la familia, en lugar de a la escuela o a su historia educativa, es más difícil que el docente se plante la importancia de modificar las condiciones en las que el estudiante está aprendiendo. Cuando un alumno presenta NEE, no se actúa únicamente sobre él, sino sobre su interacción con el currículo; es decir, que se deberá intervenir en los contenidos curriculares, su forma de enseñanza, la práctica del maestro regular, así como la interacción con todos los estudiantes y con los padres de familia.

El docente puede ofrecer ayudas pedagógicas más adecuadas a todos sus alumnos, incluyendo aquellos que requieran de atención específica, siempre y cuando cuente con determinados elementos conceptuales que le permitan favorecer el aprendizaje. No se debe pasar por alto que este sector de población académica recibirán mejores ayudas si la labor del maestro se encuentra respaldada por un contexto escolar favorable El docente de escuela regular se enfrenta ante una innovación educativa que le exige distintos saberes y prácticas, siendo indispensables un cambio en su forma de pensar y de actuar.

En este contexto López (1989), señala que la atención a las personas que presentan defectos físicos o mentales, ha evolucionado de forma progresiva a través del tiempo en la medida que la humanidad ha ido alcanzando niveles superiores de desarrollo. Ya que el avance científico y cultural ha hecho al hombre más culto e inteligente, más sensible hacia sus problemas y los de toda sociedad, más humano.

En este sentido la historia de la educación especial en nuestro país según la (D.E.E/SEP, 1994a), menciona que a lo largo de todos estos años ha habido dentro del marco de la educación especial tres modelos básicos de atención a las necesidades educativas. Dichos modelos van desde el asistencial, posteriormente el médico terapéutico y, finalmente, el educativo. Actualmente, coexisten los tres modelos, que han venido evolucionando y apoyándose uno a otro.

Modelo asistencial. Este considera a los sujetos de educación especial, como minusválidos que requieren del apoyo permanente, esto es, de ser asistidos todo el tiempo y toda la vida. Considera que un internado, puede brindar las condiciones idóneas para un servicio asistencial.

Modelo terapéutico. Los sujetos de educación especial son considerados como anormales, que requieren de un conjunto de correctivos; es decir, de una terapia para conducirlos a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, o sea, a través de un diagnóstico individual se define el tratamiento de sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad.

Modelo educativo. Asume a los sujetos con necesidades educativas especiales. Rechaza la concepción de los sujetos como "minusválidos" y "atípicos" por ser discriminatorio y estigmatizante. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en la comunidad. Es decir que los sujetos son integrados, con el apoyo educativo necesario, para que puedan interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Existen estrategias graduadas para ello, requiriéndose de un grupo multiprofesional que trabaje con el infante, con el profesor de escuela regular, con la familia, y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias. Este modelo se basa en el principio ético del derecho equitativo, no excluyente, así como en el desarrollo moderno de la psicopedagogía y del currículo escolar.

En 1983, la UNESCO expone nuevas orientaciones que suponen la necesidad de un conjunto de modificaciones en los sistemas educativos, mismas que se fundamentan en tres principios básicos:

- Escuela para todos.

- Atención a la diversidad.
- Integración.

Siguiendo esta línea de pensamiento en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, en donde se exponen diversas respuestas a las necesidades básicas de aprendizaje tales como:

a) Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

b) Prestar atención prioritaria al aprendizaje.

c) Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.

d) Mejorar el ambiente para el aprendizaje.

Siendo posible según esta reunión, satisfacer la educación para todos, lo que implica la satisfacción 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, en donde se aprueban principios y acciones para que todas las personas que presenten NEE tengan acceso a los servicios escolares existententes y por tal razón los servicios que se ofrecen en la escuela tendrían que adaptarse para dar respuesta adecuada a la diversidad de niveles y características de esas necesidades (García *et al*., 2000).

Esto implica en la actualidad un gran reto para la escuela, el currículo, como para el profesor regular y de educación especial como lo señala Hernández (1997), ya que pensar en los recursos que la escuela puede ofrecer a un sujeto con NEE, refiere a las propuestas de los maestros y especialistas, al espacio físico y a sus posibilidades de generar situaciones de aprendizaje; la formación y actualización del docente y especialista, su dominio de conceptos específicos y su posibilidad de diseñar estrategias de atención. En general reflexionar sobre cuestionamientos tales como: ¿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 (Poder Ejecutivo Federal, 1989), con el fin de poner en marcha las primeras acciones de reestructuración del sistema educativo. El desarrollo de estas acciones iniciales muestra la necesidad de definir con mayor profundidad la reforma; por lo que, en mayo de 1992, se firma el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (Secretaria de Educación Pública), (SEP, 1992), en el que se establece la reestructuración global del sistema educativo a través de

federalización (descentralización) de los recursos económicos y humanos, la reformulación de métodos y contenidos, así como la revaloración de la función magisterial. Un año después, las reformas llevan a modificar el artículo 3° Constitucional (Poder Ejecutivo Federal, 1993) con la intención de dar cabida a los propósitos del Estado en entorno a la educación básica.

Es así entonces, como, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), (D.E.E/SEP, 1994b), difunde su política a través del documento titulado"Bases para una Política de Educación Especial", seguidos por el articulo 41 de la Ley General de Educación en 1993.

En dicho documento se estipula las condiciones y los principios básicos que se manejan dentro de la integración educativa en México y, donde toma sentido la diferencia entre integración educativa y escolar.

De esta manera es necesario que se brinde un trato con equidad, esto es, aceptar a las personas como son, respetando su condición y adaptándose a ellas para interactuar de una manera más racional.

> *La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad socia. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planes de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación* (SEP/DGEE, 1994b:2-3).

De acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal, 1996), se establece una distinción conceptual entre integración educativa y escolar:

Integración Educativa

Proceso que se refiere al acceso y permanencia en la escuela con base en un currículo único. En este sentido, la integración educativa puede realizarse tanto en la escuela de educación básica como en los servicios de educación especial.

La integración educativa constituye un imperativo jurídico y, en consecuencia, nadie puede ser excluido de la educación básica, ya que esta es para todos. Lo anterior implica que la selección de perfiles diagnósticos para que los sujetos accedan a los servicios educativos, incluidos los de educación especial, se suprima, de manera que ningún diagnóstico podrá privar a alumno alguno de la oportunidad educativa, debiendo ofrecer a todos.

Integración escolar

Opción cuya estrategia radica en que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) - con o sin discapacidad cursen la educación básica en una institución educativa regular, con base en las condiciones del alumno, de la escuela, de los padres de familia, buscando que esta integración beneficie no sólo al alumno con NEE, sino a todos los estudiantes de la escuela. Así entonces, la integración escolar marca una pauta innovadora que necesita generar cambios en la práctica educativa para brindar ayuda a niños con NEE.

Esta distinción conceptual entre integración educativa y escolar plantea grandes retos a la reforma educativa de la educación básica, encaminados a reconocer algunos aspectos relacionados con las bases filosóficas y los principios operativos de la integración; otros son los conceptos de integración educativa y de necesidades educativas especiales, aún cuando no se pretende ofrecer conceptualizaciones universales, ya que deben tomarse en cuenta las necesidades de cada país.

Como se mencionó anteriormente, a lo largo de la historia se han utilizado diferentes términos para referirse a las personas con una deficiencia física o sensorial, o a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta. Algunos de estos términos son despectivos y peyorativos, por lo que actualmente se toman **posturas** que valoran más los potenciales de desarrollo y cualidades del individuo que su discapacidad. Siguiendo el patrón de Verdugo (citado por García *et al*., 2000), que refiere a la forma de pensar y actuar en relación a que el enfoque actual es humanista, ya que si se busca lograr la integración de estas personas, es necesario que desaparezcan los estereotipos a cerca de este sector poblacional académico.

En este mismo sentido, la filosofía integradora quedó plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; en 1997 se realizó la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con NEE; equidad para la diversidad, promovida por la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); desde 1995 la Dirección General de Investigación Educativa Básica y Normal ha desarrollado una línea de investigación sobre la integración educativa, que consiste en la aplicación de tres programas: de actualización; de seguimiento y, de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000-2001 el programa (PRONAP) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

1.5 Condiciones para la integración educativa:

La SEP (2000), señala que el maestro en la actual sociedad a partir de las escuelas integradoras tiene la oportunidad de quitar barreras, que impiden a los menores llegar a la escuela regular, asimismo compensar las dificultades de los niños con necesidades

educativas especiales (NEE) a partir de las *adecuaciones curriculares* (*AC*). Esto permitirá al docente transformar el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de desarrollar en los alumnos habilidades que les permitan convivir en el mundo, además el docente podrá favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en sus alumnos en la medida en que promueva la actividad constructiva del alumno y le proporcione las herramientas para desarrollar su autonomía en el aprendizaje. Para ello debe conocer sus características y sus procesos de construcción de aprendizajes, condición para que su intervención pedagógica (*evaluación psicopedagógica*) sea flexible, ajustada a sus necesidades, diversa, individualizada y contingente.

Esta descripción vale tanto para la educación general, como para aquella que se desarrolla en contextos de integración (SEP, 2000). Así de esta manera se hace necesario que en el proceso integrador intervenga el docente en los alumnos para identificar si presentan necesidades educativas especiales (NEE) y realizar las ayudas necesarias que se requieran para potenciar su desarrollo

Según Gómez (1996), la atención educativa de los niños y niñas con NEE, se comenzarán tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen la atención, cualquiera que sea su edad, o se detecte riesgo de aparición de discapacidad. Es decir, se indica que esta es la identificación de los que requieran apoyos y medios complementarios a lo largo de su proceso educativo. Dichas propuestas estarán fundamentadas en la evaluación psicopedagógica.

1.5.1 Evaluación psicopedagógica

Se entiende por evaluación psicopedagógica:

> *El proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes, en su desarrollo personal y/o académico y, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a una propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos pueden precisar en el desarrollo de distintas capacidades* (Gómez, 1996: 20-21).

Si bien en cuanto a la evaluación psicopedagógica que se realice a los alumnos con NEE debe sujetarse a una serie de criterios. Así pues;

a) Deberá basarse en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con el profesor, con sus compañeros en el contexto del aula y en el centro escolar y con la familia;

b) Habrá de reunir información del alumno y del contexto familiar, que resulte relevante para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

En el proceso integrador del alumno es una tarea compartida por los padres de familia y

los docentes. La función de los padres puede mejorarse dándoles información simple y clara sobre las NEE de sus hijos. Ya que la primera conducta que presentan los padres y miembros de la familia, ante las NEE del hijo y hermano, es que los profesores son los culpables de la problemática educativa que el niño presenta. Sin embargo, estos familiares pueden estar preocupados y pedir una entrevista a los profesores o directivos de la escuela, lo que no les garantiza recibir la información adecuada (Arné, 2000; Blanco y Duk , 1996 y Hanko, 1993). Todo lo anterior puede en ocasiones generar sentimientos de culpabilidad en los padres y miembros de la familia y, que esto genere actitudes desfavorables hacia sus hijos. Por tal motivo sería necesario y adecuado atender a la familia para consolidar su duelo y cambiar lo negativo por favorable.

Con la información obtenida a través de la evaluación psicopedagógica, se refleja la situación evolutiva y educativa actual del alumno en los diferentes contextos de desarrollo o enseñanza, para que se concreten sus necesidades, si las tuviera y, por último se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que puede necesitar durante su escolarización para facilitar y estimular su progreso. Y así de esta forma cabe señalar que una de las estrategias fundamentales para apoyar la integración educativa, en la educación básica, es la adecuación curricular (AC), (Gómez, 1996).

1.5.2 Adecuaciones curriculares

La adecuación curricular, según (García *et al*., 2000; Garrido, 1993; MEC, 1992 y SEP, 2000), incluye las modificaciones necesarias en los diferentes elementos del currículo básico, con el objetivo único de adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas que lo requieran. Trasladándolo al contexto educativo los mismos autores subrayan que las adecuaciones curriculares (AC) constituye la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando algún alumno o grupo de alumnos necesitan ayuda, algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Así de esta manera se entiende por AC, como 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 que presentan NEE.

En este contexto cuando se habla de AC*,* se esta hablando de una estrategia de planificación y de actuación docente. Entonces será necesario que el docente trasforme su proceso de enseñanza y, posibilite un mejor desarrollo del alumno. La actuación que va concretar el docente estará fundamentada en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo y, cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados.

Todo ello, entonces, según el MEC (1992), permitirá que el docente transforme el proceso de enseñanza - aprendizaje, para conducir el empleo de habilidades para que los alumnos adquieran el conocimiento.

Las adecuaciones curriculares (AC), pueden realizarse en tres niveles: a) las adaptaciones curriculares de centro, es decir, la adecuación curricular en general, b) adecuaciones curriculares de aula; son las que se realizan de manera específica y, c) las adecuaciones curriculares individuales, estas favorecen a los alumnos que presentan NEE (Garrido, 1993).

Asimismo (García *et al*., 2000; Garrido, 1993 y SEP, 2000), agregan que existen dos tipos de adecuaciones curriculares más: a) las adecuaciones de acceso al currículo; son las modificaciones de los espacios e instalaciones personales o la provisión de recursos materiales, lo que facilitará que los alumnos con NEE puedan desarrollar el currículo común, o en su caso al currículo adaptado, es decir su propuesta curricular y, b) las de los elementos básicos del currículo, que son adecuaciones de los objetivos, contenidos, metodología, actividades o evaluación del currículo ayudando a los profesores de los alumnos con NEE en el qué, cuándo y cómo enseñar y en el qué, cuándo y cómo evaluar.

Por su parte el MEC (1992), menciona que las adecuaciones curriculares (AC) no pueden ser consideradas como definitivas, ya que deberán irse concretando a las demandas y exigencias del alumno. Además señala que el profesorado puede verse en la necesidad de realizar distintas adaptaciones concretas en los elementos del currículo. Y dichas adecuaciones pueden ser; a) adecuaciones curriculares (AC) no significativas, estas no implican la desaparición de contenidos básicos del currículo oficial y se realizan para todo el grupo atendiendo sus diferencias individuales y, b) adecuaciones curriculares (AC) significativas, implican la eliminación de contenidos del currículo oficial que se programan para los alumnos que presentan NEE.

Si bien es sabido que, ahora que se cuenta con un nuevo modelo que propone la reorientación de la educación especial a partir de un soporte técnico metodológico que constituyen básicamente las antes mencionadas AC, las 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; no obstante, se requiere también una modificación profunda de las formas y estrategias de acción en el quehacer pedagógico y en las estructuras de organización, planeación y evaluación planteadas por la SEP.

Un primer intento es la reestructuración de los servicios existentes de educación especial a través del proceso de la reorientación educativa, a lo largo del cual se modifican funciones, puestos, claves de centros de trabajo, durante el periodo de 1990 a 1995 en las diversas entidades del país. La reorientación de los servicios de educación especial permite -sin ser su objetivo principal- simplificar su estructura organizativa (evitando la existencia de varias educaciones especiales, paralelas entre si y con respecto a la educación básica) en: servicios escolarizados, servicios de apoyo y servicios de orientación al público (SEP, 1998).

En cuanto a los centros de Atención Psicopedagógica de Educación preescolar (CAPEP), en algunas entidades éstos pasaron a formar parte del departamento de educación especial, mientras que en otros se mantienen en educación preescolar. El Programa de desarrollo Educativo 1995-2000 no propone recomendación sobre la ubicación de los CAPEP, si esta es preescolar o en especial, pues ambas estrategias son validas de acuerdo a las facultades que les otorga la federalización Esta falta de definición sobre su ubicación ha generado que los CAPEP se mantengan como subsistemas paralelos al regular, con base a la exclusión o segregación de los niños pequeños del contexto socioafectivo, argumentado la necesidad de una educación especial (Arroyo, 1997).

Los CAM son servicios alternos para la población que aún no es posible incorporar a la escuela regular o que requiere en ciertos momentos atención individual. Los niños acuden al CAM, en semejante al de la escuela regular y son atendidos por maestros especialistas.

Por tal razón en México durante el periodo de 1990 - 1995 se crean las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el fin de evitar -precisamente- la existencias de subsistemas paralelos que obstaculicen el proceso integrador.

1.5.3 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Esta unidad ha sido definida como:

> *...una estrategia microestructural cuyo objetivo institucional es ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con NEE dentro del ámbito de las escuelas de educación básica, contribuyendo a la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar* (D.E.E / SEP, 1994d;15).

Sus propósitos específicamente son; a) atender a los alumnos con NEE en el terreno de su propia escuela de educación básica, b) acordar con el maestro de clase regular las estrategias, las actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y, en particular a los que presentan NEE y, c) orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieran los alumnos que presentan NEE.

La USAER se encuentra dentro de la escuela primaria y está conformada por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. El equipo de apoyo técnico debe estar constituido básicamente por un psicólogo, un maestro del lenguaje y un trabajador social. Asimismo, pueden incluirse otros especialistas, cuando las NEE del alumno lo requieran.

Su lugar de acción son las escuelas regulares, a las cuales esta unidad proporciona apoyo. Cada USAER apoya en promedio cinco escuelas. En cada una de estas escuelas

existe un aula que se denomina aula de apoyo, la cual constituye el centro de recursos de la educación especial dentro de escuela regular, siendo sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial; y, además, es el espacio para la atención de alumnos con NEE, así como para la orientación al personal docente y padres de familia.

El personal de USAER debe organizarse en función de las siguientes orientaciones:

- En cada escuela se ubican maestros de apoyo de educación especial, en forma permanente, de manera que ofrezcan apoyo en la atención a las NEE mediante la intervención directa con los estudiantes, así como en la orientación al personal de la escuela y padres de familia.

- En promedio, deben existir dos maestros de apoyo en cada escuela, dependiendo de la demanda que haya en ésta con respecto a las NEE. Esto da un total de diez maestros de apoyo por cada USAER, distribuidos en cinco escuelas.

- El director de la USAER, debe quedar ubicado en algunas de las escuelas que atiende a su cargo, coordinando las acciones destinadas a atender a los alumnos, así como orientar al personal de la escuela y padres de familia en las cinco escuelas que le corresponde apoyar. La secretaria se encuentra en el mismo lugar que el director, debiendo brindar apoyo secretarial a todo el personal de la unidad.

- El equipo de apoyo técnico participa en cada una de las cinco escuelas, tanto en la atención de alumnos con NEE, como en la orientación a los docentes y padres de familia estableciendo su sede en la unidad y ofreciendo apoyo a las escuelas de modo itinerante.

La USAER, sugiere el siguiente proceso para determinar ¿cómo emplear las adecuaciones curriculares (AC) y cómo determinar qué es exactamente lo que necesita un alumno para integrase a su grupo y escuela? Primero, la detección de las necesidades educativas especiales 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 (D.E.E/SEP, 1994d).

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 un servicio complementario; un servicio de educación especial en turno alterno (que le ofrezca un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo -en el otro turno- la asistencia a su escuela regular) o a un servicio asistencial (por ejemplo, de salud u otro) que promueva

su desarrollo.

Todo el personal de USAER está comprometido, desde las acciones encaminadas a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales, la atención a éstas y brindar orientación tanto al personal de escuela regular como a los padres de familia.

La USAER representa de este modo una nueva relación entre los servicios de la educación especial y los de educación regular en el marco de la educación básica para la atención a las NEE y la reestructuración del Sistema Educativo Nacional.

Esta unidad constituye una estrategia a partir de la cual tienen que ajustarse otras instancias de la educación especial (servicios de carácter complementario y servicios de índole indispensable) para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las NEE, favoreciendo así la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza delos beneficios del currículo de la educación básica, ni de la interacción de medios educativos regulares.

Finalmente, la puesta en marcha de las estrategias de intervención y orientación de la USAER requiere de acciones de difusión, sensibilización y gestión escolar dentro de la escuela y en la zona escolar; que posibiliten el establecimiento de condiciones que favorezcan el proceso de atención a los alumnos con NEE, promoviendo actitudes favorables y valores solidarios por parte del personal docente del aula regular y de la sociedad en general. Sin embargo, promover dichas actitudes y valores en el docente de aula regular implica que él mismo cuente con una amplia formación y conocimientos sobre los aspectos conceptuales y metodológicos que requiere el proceso de integración educativa.

Un problema que en cierto modo se deriva del texto anterior, se refiere a las discrepancias entre la formación del personal docente de aula regular y las exigencias del nuevo modelo. Según Hernández (1997), existe un desequilibrio en el proceso integrador. Y todo esto explica, en cierto grado, las resistencias a instrumentar la integración educativa por parte de los mismos profesores regulares.

De ahí la importancia de la función desempeñada por el profesor de aula regular como figura central en los procesos de integración educativa, al igual que el papel del centro escolar y sus servicios como unidad organizativa que posibilitan dar respuesta a las diversas necesidades expresadas en el aula.

La integración exige entonces, un proceso de cambio complejo que afecta la forma de pensar y actuar de los profesionales tanto de la educación general como de la educación especial, quienes han tenido que modificar sus prácticas habituales. Esto implica un proceso de aprendizaje personal, de adopción de nuevas ideas y rutinas, que no se puede llevar a cabo automáticamente, tratándose, por el contrario de un proceso paulatino personal que requiere sensibilidad.

De este modo López (1993), considera que la escuela ha de ser ese agente que prepare para el cambio social y en donde se desarrollen actitudes y generen cambios significativos entre las personas con NEE, como para las que no presenten dichas necesidades; de ahí que la integración educativa y social como potencial de transformación escolar y social penetra en lo más profundo de la educación (la moral y la formación de los valores..) y no en lo puramente estructural, así entonces se ha de producir una toma de conciencia radical en el profesorado, que se exprese en su hacer pedagógico.

La formación del docente para el mismo autor, ha de concebirse como un proceso de formación permanente, por un lado que conjugue una gran preparación teórica y por otro, los problemas prácticos (experiencia) de la vida en una aula donde convivan niños con NEE. En este caso el docente requiere de una capacitación específica, para que dicha capacitación le permita desempeñar en los procesos de enseñanza-aprendizaje un proceso de andamiaje, donde el principio va guiando al niño para disminuir y evitar errores, facilitando tareas que poco a poco se harán más accesibles a los niños hasta que las realicen de manera autónoma.

1.6 El docente ante la integración educativa

Chiu (1997), menciona que si el profesor de clase regular deberá integrar a alumnos que presentan NEE, será entonces necesario que al docente se le ofrezca una capacitación teórico práctico que le permita favorecer su enseñanza para el beneficio de todos los alumnos, tanto para los regulares, como aquellos que requieran de una atención más especial.

La misma autora, agrega que para que los maestros puedan ofrecer ayuda adecuada se debe contar con ciertos elementos conceptuales que le permitan favorecer el aprendizaje. Es por ello que si el objetivo de la integración educativa es que el profesor de educación básica regular mejore su estilo de enseñanza, debe efectuar entonces un cambio en su forma de pensar y de actuar, para poder hacer accesible el conocimiento a todos los niños en general; esto se traduce a que dado que se actúa en función de los propios conocimientos, ideas, pensamientos y reflexiones, es importante, por lo tanto que el profesor debe establecer coherencia entre lo que piensa y lo que hace, lo cual le llevará a realizar acciones pedagógicas adecuadas; lo que posiblemente genere una modificación en su actitud con sus alumnos y en particular con los que presentan NEE, ya que éstos requieren de ser reconocidos como personas normales con valores en una cultura sin exclusión.

En consecuencia la formación del docente, debe estar orientada a proporcionar las herramientas necesarias para desempeñar su labor desde una perspectiva constructivista, muy diferente a la tradicionalista. 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 también deberá estimular el uso autónomo de sus capacidades adquiridas.

Para Chiu (1997) e Illán (1986), el maestro de clase regular tiene un papel muy importante a desempeñar dentro del movimiento integrador, ya que en la actualidad es importante que se atienda educativamente al niño con discapacidad dentro del sistema educativo regular.. Ello supone un cambio profundo en la estructura educativa y concretamente en el modelo de servicios que hasta hora se han ofrecido a estos niños. Sin embargo, creer que esto es necesario no significa lograrlo, debe llevarse a cabo, no solamente mediante acuerdos administrativos o estrategias pedagógicas adecuadas o materiales educativos cuidadosamente diseñados, sino principalmente se debe contar con el profesorado tanto especial como regular. En definitiva las autoras, señalan que si se pretende que el profesor de clase regular se haga cargo de niños con NEE, éste habrá de ser preparado para que sus primeras experiencias de trabajo con estos niños, sean iniciadas con un auténtico conocimiento del cuál es su papel en el proceso integrador y acepte al niño con NEE.

En este sentido, hasta hace poco el modelo de educación especial dejaba de lado el trabajo del profesor de aula regular, sin embargo con la política de la integración educativa, se hace partícipe a este profesional de hacerse cargo de niños con NEE (Illán, 1986), pero en la actualidad los profesores deben admitir que este tipo de niños que incluso habían sido remitidos por su discapacidad hacia centros especiales pueden ser atendidos con igualdad de oportunidades en el aula regular.

Por su parte, Herrera (2001) hace mención que los profesores expresan un natural temor para hacer frente a este tipo de práctica pedagógica en el aula, debido entre muchas razones a que su formación corresponde a otro modelo o enfoque y porque no cuenta con la información suficiente para dar atención a este tipo de demandas. Por lo que es necesaria la capacitación en este orden de exigencias pedagógicas y curriculares para: a) valoración de las NEE de los sujetos, b) adecuaciones curriculares, c) orientación a los profesores de escuela regular y a los padres de familia, d) evaluación de los aprendizajes, e) la atención educativa a las diversas necesidades especiales, f) participación coordinada como integrante de un equipo interdisciplinario con un objetivo común, favorecer el aprendizaje significativo, el desarrollo y la integración educativa, social y laboral de los sujetos, g) uso, adecuación y elaboración de recursos didácticos y metodológicos, h) realización de un trabajo conjunto entre el maestro de enseñanza regular y el maestro de educación especial y, finalmente i) la toma de decisión sobre; a quién integrar, cuándo integrar y dónde integrar. El mismo Herrera (2001), indica que en un gran número de profesores opinan que no tienen la formación suficiente para realizar la integración educativa.

Illán, (1986) indica que si el profesor no cuenta con la formación necesaria para enfrentar los retos de la integración educativa, puede llegar a mostrar una actitud negativa hacia estos niños e incluso, llegar a considerar inviable cualquier intento de integración. En este sentido, es importante rastrear la información necesaria sobre las actitudes que el docente expresa ante este tipo de población con requerimientos especiales, ya que es uno de los factores claves en el éxito de la integración educativa.

En el mismo sentido de la formación de los docentes, Lieberman (1995), menciona que aquellos que han sido formados con un enfoque tradicional, es decir concibiendo que su formación es como un paquete de conocimientos que pueden ser transferibles por partes según se requiera, esto puede derivar en pensar que lo aprendido está meramente asociado a las condiciones que se pautaron y no para llevar a efecto un trabajo de investigación sobre los requerimientos tanto conceptuales como metodológicos que exige el quehacer docente ante los nuevos requerimientos de la integración educativa.

Según Fullan (citado por Cruz, Gallo, Vázquez y Díaz (2000), menciona siete puntos como críticas al fracaso de la formación del docente desde el enfoque tradicional; a) talleres puntuales y muy difundidos, b) los temas son frecuentemente seleccionados por otras personas a los que van dirigidos, c) en contadas ocasiones se ofrece un apoyo continuado a las ideas y prácticas introducidas en los programas, d) la evaluación

continua es poco frecuente, e) los programas raras veces se dirigen a las necesidades e intereses de los individuos, f) en la mayoría de los programas participan profesores de distintas escuelas, pero no hay una comprobación del impacto de los diferentes factores positivos o negativos dentro de los sistemas a los que ellos retoman y g) hay una profunda carencia de fundamentación conceptual en la planificación y realización de los programas de formación docente permanente que asegure su eficacia.

Es por ello que en el ámbito actual se da la necesidad de reformar la escuela y es así como surge el movimiento de reforma escolar, en donde se hace necesario adoptar un enfoque basado en la enseñanza como proyecto de construcción del conocimiento y aprendizaje docente transformando a las escuelas en organizaciones de aprendizaje, en las que se debe trabajar en equipo para resolver los problemas de manera colectiva.

Así en el caso concreto de la formación del docente de educación regular según Cruz *et al*. (2000), señalan a la escuela como propuesta de formación. Ya que la formación desde el centro de trabajo permite la definición de las necesidades de formación y, es ahí donde se producen los problemas y se identifican las necesidades y donde se pueden valorar y resolverse con eficacia. Además son con los colegas de la propia escuela, zona que comparten problemas similares planteando la realidad del aula, dándole sentido a la innovación del currículo, a las propias actuaciones pedagógicas, además pueden desarrollarse procesos eficaces y válidos de liberación en y sobre la práctica.

Dado lo anterior, Lieberman (1985), señala que esto va más allá de introducir un nuevo currículo o un nuevo programa, si no que implica en primer lugar pensar cómo se pueden definir el contenido y los procesos de aprendizaje de manera que comprometan a los alumnos y maestros en la persecución activa de objetivos del aprendizaje

Por su parte Blanco y Duk (1996), señalan que ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos con NEE, depende en gran medida de la formación y desarrollo del profesorado y de otros profesionales involucrados. Por tal motivo, la formación docente inicial y en servicio es un factor de primer orden para lograr un oferta educativa de calidad. Por lo que es importante revisar los programas y planes de formación de educación especial en la conceptualización de las NEE.

Otro aspecto importante a señalar dentro de la formación docente es el trabajo en equipo ya que este resulta una forma idónea de alcanzar una verdadera integración, pues propicia que desde la propia escuela se generen los insumos necesarios para lograr entre otros, el desarrollo de habilidades y potencialidades en los alumnos y por el acceso al currículo básico (Paredes, Negrete y González, 2000).

Hoyle (citado por Hernández y Sancho, 1993), define el comportamiento del docente bajo el concepto de profesionalidad ampliada. Esta denominación se la atribuye al profesor que se preocupa por situar la enseñanza que tiene lugar en su clase un contexto educativo más amplio, comparando su trabajo con el de otros, evaluando su trabajo

sistemáticamente y colaborando con otros docentes, a la aves 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.

Algunos autores como (Contreras, 1997; De Vicente, 1995; Hernández y Sancho 1993; Manuel, 1998; Moneréo, 1994 y Moral, 1998), señalan que para el éxito y el logro de los objetivos de la reforma educativa es necesario incidir en la formación inicial del profesorado pues son ellos quienes realizan esa trasformación profunda de una educación para todos.

Así de esta manera surge 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 educativa de alumnos con NEE en las escuelas regulares. Ya que los alumnos con NEE son consecuencia del currículo tradicional. Por tanto, la modalidad (NEA) exigirá que los docentes desarrollen formas de enseñanza que respondan favorablemente a la diversidad y a su vez que asuman la responsabilidad de individualizarla de manera profesional, y esto se logrará en escuelas donde exista un consenso entre profesores por respeto a la individualidad.

Mas sin embargo tal parece que los programas de actualización llevados a cabo hasta la fecha sólo han logrado trabajar en el primer nivel, por lo que no se ha conseguido favorecer significativamente la actitud de los profesionales de la educación hacia la integración educativa.

En el informe Warnock Aguilar (1991), se reporta que los docentes ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad sigue señalando -el informe- se desarrollará con una actitud positiva y favorable.

Así entonces el estudio de las actitudes hacia la integración de alumnos con NEE en las escuelas ordinarias constituyen, como afirman (Abós y Polaino, 1986; Nicasio y Alonso, 1985 y Illán, 1986), un tema clave para un buen desarrollo de la misma. Lógicamente, en la medida que exista mayor convencimiento por parte de dichos agentes, el proceso resultará mejor. Es preciso, entonces, controlar variables clave, una de las cuales es la actitud del personal docente de aula regular hacia la integración educativa.

1.7 Las actitudes del docente ante el proceso de integración educativa

Según Mann (1990), la actitud representa un determinante de primer importancia en la

orientación del individuo con respecto a su medio social y físico.

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, como puede ser una persona un hecho social, una costumbre, una institución o cualquier actividad del ser humano (James, 1993).

Las actitudes son aprendidas, son predisposiciones a responder evaluativamente; por lo que se describen como manifestaciones de acercamiento o alejamiento, como tendencias favorables o desfavorables. Así que estas son agentes responsables de las estructuras que prevalecen dentro del dominio de la opinión y la creencia (Alvarado, 1998).

Autores como (James, 1993; Mann, 1990 y SEP, 2000), mencionan que existen muchos tipos de actitud y muchos procesos psicológicos implicados en la expresión del término. Tradicionalmente se hace una distinción entre tres componentes de las actitudes: 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 a un 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 ello generalmente desarrollan hábitos con consecuencias derivadas de su conducta.

En la formación de actitudes es importante la situación social por la que va pasando un individuo (James, 1993); dicho de un modo más específico están presentes factores que influyen de manera directa sobre las actitudes es decir la experiencia directa que el individuo tiene con el objeto o sujeto de la actitud.

Otro punto a destacar en relación al tema de las actitudes, es que cuando un individuo que adquiere un actitud gana una economía mental, puesto que el tener un actitud le permite ordenar, dotar de significado a ciertos aspectos del medio social en el que se mueve (SEP, 2000) porque así tipifica la realidad en forma simplificada, reduciendo los atributos individuales en vez de considerar las características del sujeto o de la situación. Sin embargo según la función de la economía mental, las características personales más aparentes como el sexo, la edad, el color de la piel o la discapacidad llegan en determinadas condiciones a provocar una visión estereotipada de las personas, considerando a los miembros de estos grupos como si fueran individuos estándar, en función de sus características físicas y pasando por alto sus potencialidades. Es por ello que esta visión estereotipada posiblemente puede convertirse en una actitud negativa, lo que conduce a la discriminación, especialmente cuando el individuo pertenece a un grupo que se percibe con menos poder como suele ser el caso de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE).

No obstante, será necesario que se conciba y se practique una educación en contra de los prejuicios, practicando la tolerancia y el respeto por las diferencias. Esto requerirá de esquemas que permitan mantener un buen nivel de autoestima, aceptar las diferencias sociales, analizar el significado que damos al concepto discapacidad etcétera. Y así en la medida que se favorezca la construcción de un significado positivo de la discapacidad se estará favoreciendo la adaptación de esta población así como la actitud favorable del sector social Estas reflexiones son un asunto obligado en el caso de las situaciones de integración educativa con alumnos que presenten NEE (Alvarado, 1998), razón por la que se debe reflexionar sobre el tipo de actitud de los profesores, reconociendo la importancia de éstas para la efectividad del proceso de enseñanza.

Las actitudes sociales han ido cambiando, según Molins (1993), hacia las personas que presentan alguna discapacidad, según sean las concepciones éticas y filosóficas, así como las condiciones económicas, sociales y tecnológicas de cada etapa de la historia de la humanidad. De acuerdo al mismo autor, tiempo atrás las actitudes eran de rechazo o proteccionismo, lo que generaba, una segregación o reclusión de los niños con discapacidad en centros especiales; en la actualidad esto ha cambiado, realizándose una práctica educativa de normalización, que implica la aceptación social, a través de la estrategia de integración educativa de la población con algún requerimiento especial para su atención.

En este sentido, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se implementó una serie acciones para replantear aspectos fundamentales en la organización del sistema educativo a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, bajo un proceso largo y continuo que se fundamenta en el autoanálisis del docente. 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 la aula (Ramírez y Ríos, 1992).

Para García (1993), la organización de cualquier servicio, sea asistencial o educativo, para personas con NEE exige el conocimiento de sus características. Es así que el docente de niños con NEE habrá de prepararse profesionalmente para afrontar los retos que exige la enseñanza escolar con este tipo de población, es decir de modo similar a como son formados los terapeutas y coterapeutas. Esta formación especial por supuesto, debe considerar la mejora de actitudes hacia la integración de niños con NEE.

El profesor que requiera trabajar con niños con NEE en escuelas ordinarias, deberá potenciar las habilidades con que cuente esta población para superar o minimizar las dificultades que presente cada uno de los niños con requerimientos especiales. Una forma para lograr esto, es que el profesor se piense como alguno de ellos y de esta forma imagine las dificultades que enfrentan así como los retos que exige la integración de esta población (Illán, 1986). La misma autora señala que diversos estudios ponen de manifiesto que el profesor de clase regular durante todo el año escolar mantiene una

actitud no significativa hacia la integración educativa de alumnos con NEE. Pese a ello, piensa que en última instancia, lo deseable sería conseguir un profundo cambio en la actitud del profesorad*o* y, una de las primeras etapas a desarrollar sería el informarle de estas discapacidades así como de los requerimientos de orden biológico, motor, cognitivo, etcétera. Asimismo reflexiona y se cuestiona si en la actualidad el profesorado, posee las habilidades, la preparación, los recursos y, sobre todo, la actitud requerida para llevar a cabo los principios de la integración educativa. Menciona también que otros interrogantes han sido planteados al contemplar el actual sistema educativo: ¿ qué es lo que ha cambiado en la educación ordinaria, para que sean considerados capaces a estos profesores de hacerse cargo de los niños deficientes ? y ¿ qué cambios se han producido en la enseñanza regular, que la consideren válida para aquellos niños que antes fueron rechazados ?, es decir, cuáles son o han sido los cambios sustanciales en la enseñanza regular que han permitido recibir a quienes antes fueron rechazados.

Del mismo modo, se menciona que la gran demanda de educación para la población infantil con discapacidades en las aulas regulares, permite derivar la siguiente consideración: el profesor regular no está preparado para a tender a alumnos con dificultades y discapacidades dada su formación como profesional de la enseñanza y que el mejor lugar para estos niños es el aula especial con la atención de otros profesionales que han sido formados para la atención especializada de estas diversas discapacidades, no teniendo como finalidad la integración de este sector poblacional al ámbito de la escuela regular.

Sin embargo Illán (1986), menciona que en la actualidad al profesor de aula regular es capaz de llevar a cabo el proceso de integración educativa de alumnos con NEE, siempre y cuando cuente con información necesaria que se requiera para trabajar esta práctica educativa. Esta información especial por supuesto, debe considerar la mejora de actitudes hacia la integración de niños con NEE. La misma autora refiere algunas aportaciones de diversos estudios sobre los cambios de actitud del profesor en dos aspectos: a) su capacidad y preparación para adecuarse a las NEE de los niños excepcionales y, b) su mayor aceptación de los principios de la integración; así, se ha encontrado que los profesores que han participado en cursos de capacitación y/o actualización, tienen una mayor disposición y aceptación de la integración educativa de los niños con NEE.

Dichas aportaciones demuestran en general que cuando el profesor tiene la oportunidad de obtener más conocimientos sobre las características de los niños con requerimientos especiales y puede ser orientado al mismo tiempo sobre la forma de manejarlos en ubicaciones regulares, se ve asimismo más capaz y competente al enseñarles.

Por su parte Manosalva (1992), señala que es probable que el docente tenga una actitud favorable ante la integración, si se considera que cuenta con estrategias instructivas, materiales y recursos de apoyo para realizar su trabajo; naturalmente estas estrategias se

adquieren, la mayor parte de las veces a través de la formación y el perfeccionamiento del profesor. Sin embargo García (1993), menciona que la modificación de las actitudes en los profesores en ejercicio puede hacerse complicada dada la inercia de los hábitos profesionales adquiridos. Por ello parece razonable entonces pensar que si se interviene en la formación inicial del maestro, la eficiencia puede ser mayor.

A su vez Echeita (1991), menciona que la modificación de las actitudes se adquiere a través de la formación docente y cuando las actitudes hacia el sistema integrador son favorables, entonces se dice que son la puerta a la intervención educativa con mayores garantías, de tal forma que permiten asegurar el progreso de los alumnos con NEE. Así el mismo autor menciona que los docentes que trabajan en equipo, presentan actitudes favorables en el proceso de integración educativa, entre otras razones por que han sabido rentabilizar, optimizar y en su caso reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos del programa.

Según Abós y Polaino-Lorente (1986) y Illán (1986), consideran 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 echo al respecto, señalan los mismos autores que 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 participantes de programas de integración total tienen expectativas más altas hacia sus estudiantes integrados; en contraparte, los profesores que participan en programas de integración parcial, mostraban expectativas menores.

Nicasio y Alonso (1985), señalan que a partir de una revisión de literatura y con el fin de saber que tipo de variables son significativas y cuales no en la actitud del docente, señalan las siguientes: la edad de los maestros, el sexo de los maestros, la lengua materna, el tiempo que los maestros llevan en el aula con algún alumno integrado, si cuenta con información y/o formación profesional en educación especial, diagnóstico del alumno, número de alumnos en el aula, apoyo técnico, años de experiencia como maestro, si la escuela realiza actividades extraescolares etcétera.

Por su parte Walton (1993), menciona que la actitud inapropiada por parte de los docentes es el problema serio que existe hacia la integración educativa de los niños con NEE dentro del sistema de escuela pública. Además menciona que algunos profesores piensan que los niños con necesidades especiales no reciben los servicios educativos adecuados en los programas de integración. Esta opinión según los mismos docentes es por que ellos no están preparados para enfrentar a los alumnos con NEE.

Autores como (Abós y Polaino-Lorente, 1986; Nicasio y Alonso, 1985 y Echeita, 1991), mencionan que para desarrollar una buena actitud entre el profesorado participante en el desarrollo de los programas de integración, es necesario respetar la decisión de los centros educativos ordinarios y de los maestros que quieran desarrollar voluntariamente

dicho programa.

Por otro lado (Herrera, 2001; Illán, Pérez de Mayorca y Alemán, 1992), señalan que cuando se presenta una actitud desfavorable en los profesores hacia los alumnos con NEE en el proceso de integración educativa, genera ansiedad hacia los mimos docentes por la carencia de conocimientos y habilidades que le permitan adaptarse a las NEE de los alumnos integrados, además de vivirlo como imposición pues se sienten engañados al ver que están obligados a atender a un tipo de alumno para lo que no han sido preparados adecuadamente.

Resumiendo, Marchesi y Martín (1990) señalan que en muchas ocasiones, la actitud inicial del docente se forma a través de informaciones dadas por sus compañeros, sin haber tenido una relación directa con alumnos con NEE. En contraparte dicen que es el conocimiento o la práctica educativa con estos alumnos lo que la determina. Los mismos autores refieren también que aquellos docentes quienes valoran más el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos, presentan más dificultades para aceptar a los alumnos con NEE, pues consideran que no van a progresar con un ritmo normal en dichas dimensiones.

Es así como Molins (1993), refiere que es necesario y preciso realizar un proceso de cambio en la disposición y actuación de las personas directamente implicadas en la educación (familia, docentes, compañeros de aula). Ya que 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 que el resto de los alumnos acepte las diferencias y valore otras cualidades de sus compañeros. Así el docente adquirirá un papel fundamental, no sólo en la determinación de las NEE, sino que a demás posiblemente desarrolle nuevos planes educativos y didácticos centrados en el alumno y además tratará de ofrecer atención individualizada a través de la comunicación interpersonal, respetando y desarrollando las características propias de cada alumno.

En el ámbito educativo, las investigaciones se han centrado generalmente en la búsqueda de correlaciones estadísticas entre las actitudes y otras variables de interés didáctico (García, 1993).

Se han realizado, por ejemplo, estudios sobre actitudes del docente hacia determinados alumnos y como éstas han influido en el fracaso escolar de estos últimos. Después de su investigación y apoyados en otros estudios realizados sobre actitudes y fracaso escolar, Juidias y León (1990) concluyeron que:

- Si se quiere llevar a cabo una innovación educativa con garantías de éxito, deben tenerse en cuenta las actitudes del profesorado y conocer las necesidades de éste.

- Ciertas actitudes del profesorado pueden ser factores, aunque involuntarios, del

fracaso escolar.

Los docentes probablemente sean, según estos autores, fuente del fracaso escolar cuando:

- Están convencidos que los retrazados deberían estar en un grupo homogéneo, pues el maestro no puede descuidar al resto del grupo para atenderlos.

- Etiquetan al alumno como de bajo rendimiento.

- Presentan una actitud negativa cuando el estudiante no ha asimilado un tema específico o carece de la suficiente motivación para hacerlo.

En estos casos, el profesor resulta un facilitador del fracaso de sus alumnos.

Pascual (1997) descubrió que las actitudes constituyen un factor que puede favorecer o obstaculizar la integración. Las actitudes positivas de los docentes, padres de familia y alumnos, en combinación con otros factores (tales como dotación de recursos materiales y humanos; interacción continua con los compañeros del aula y del centro; coordinación entre profesores y especialistas, etcétera), producen cambios tanto en el rendimiento académico como en el comportamiento y adaptación social de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Si una de las variables clave que puede favorecer a la integración educativa es la **actitud** que los agentes implicados en este proceso tienen hacia la integración, se tendrán que investigar las variables que guardan relación con esta actitud. De ahí que existan diversas investigaciones cuyo objetivo ha sido, entre otros, determinar la relación que existe entre las actitudes y otras variables.

Como resultado de estos estudios (Abós y Polaino, 1986; Nicasio y Alonso, 1985 y Illán 1986), se ha encontrado que variables tales como sexo, edad, apoyos administrativo y técnico que los profesionales de educación regular y especial reciben de sus autoridades, experiencia en integración de niños con necesidades educativas especiales, formación profesional e información, tienen relación con la variable actitud. Los niveles de correlación entre las primeras variables y la de la actitud van de moderados a altos. La variable información (denominada conocimiento en algunas de estas investigaciones) es la que presenta la correlación más alta.

El hecho de que el profesor de clase regular pueda disponer de una serie de conocimientos y habilidades al enfrentar la enseñanza de un niño con necesidades educativas especiales se considera de gran importancia para que el docente muestre una mayor disposición y llegue aceptar con una actitud más favorable tanto al niño con necesidades educativas especiales como a la filosofía misma de la integración.

En México se ha generado una serie de reflexiones en torno a la puesta en marcha del proyecto de integración educativa en nuestro país; señalándose la necesidad de realizar estudios evaluativos, a través de los cuales se identifiquen las variables que favorecen o dificultan el proceso de integración educativa.

La Secretaria de Educación Pública llevo a cabo una investigación (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Toulet, 1999), con la finalidad de obtener una panorámica sobre cómo se estaba realizando el proceso de integración. A partir de los resultados obtenidos se encontró que era necesario diseñar un programa de actualización (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 1998a, 1998b) dirigido a los maestros de educación regular y a los profesionales de educación especial, pues el poco conocimiento que éstos tienen sobre los principales aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la integración ha ocasionado que:

- Las prácticas de valoración sean confusas, rechazando por completo la nueva propuesta o continuando con el uso de las pruebas psicométricas.

- No haya una concepción clara de la necesidad de capacitarse en cuanto al manejo del currículo y trabajar en equipo con el profesor regular.

- Prevalezca en algunos miembros de educación especial la concepción de que la integración se refiere únicamente a los niños con discapacidad. Esto implica, según estos investigadores, que no hay claridad conceptual con respecto a las necesidades educativas especiales.

Para efectos del presente estudio, el termino actitud se entenderá como la predisposición que los docentes de aula regular tienen hacia la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales.

Debido a lo anterior y con base en las diversas investigaciones revisadas en torno a las actitudes hacia la integración educativa, el presente trabajo tiene como objetivo: conocer las actitudes que el personal docente de aula regular presenta hacia la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, e indagar si la formación que éste tiene sobre los aspectos relacionados con el proceso de integrador guarda relación con dichas actitudes. En párrafos anteriores, se menciono que esta variable formación ha resultado ser altamente significativa en relación con las actitudes hacia el proceso integración educativa.

Asimismo, se indagará el tipo de relación entre la variable actitudes y las variables: experiencia o no en integración educativa y disposición al trabajo en equipo. Estas ultimas se incluyen en el presente trabajo, ya que varios investigadores (Abós y Polaino, 1986; Nicasio y Alonso, 1985 y Illán 1986) las consideran variables clave en el estudio de las actitudes que los profesionales de la educación regular tienen hacia la integración educativa.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1 Definición de la muestra

La selección de los sujetos se realizó a través de un muestreo no probabilístico -por cuotas-.

Según Rojas (1993:171), un muestreo no probabilístico por cuotas, se caracteriza porque el investigador debe dividir la población en subgrupos o cuotas según ciertas características: sexo, estado civil, edad y otras; además puede haber combinaciones de cuotas y para la selección de los casos el investigador establece el criterio. Por lo regular se deben elegir aquellos de más fácil acceso hasta complementar la muestra.

Con base en lo anterior se seleccionaron de la delegación de Xochimilco del Distrito Federal, cinco escuelas primarias públicas que laboran en el turno matutino y cinco más que laboran en el turno vespertino, dando un total de diez escuelas, de las cuales cinco cuentan con la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Estas diez escuelas formaron la muestra total, donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

2.2 Sujetos de estudio

Tabla 1

Relación de las primarias en las que se realizó la investigación

Escuela	Turno	Localidad	Cuesti- Entregados	Cuesti- Recuperados	% Recibido
Número uno	T.M	Tulyehualco.	20	15	75.00%
Número dos	T.M	Tulyehualco.	18	3	17.00%
Número tres	T.M	San Luis	18	6	33.30%
Número cuatro	T.M	Tulyehualco.	18	6	33.30%
Número cinco	T.M	Sn Gregorio	20	8	40.00%
Número seis	T.V	Tulyehualco.	18	14	78.00%
Número siete	T.V	Sn Cruz.	18	6	33.30%
Número ocho	T.V	Sn Cruz.	18	4	22.20%
Número nueve	T.V	Xochimilco.	20	17	85.00%
Número diez	T.V	Xochimilco.	18	13	72.20%
Totales			186	92	49.40%

En la tabla uno se indica el turno en que cada escuela labora, la localidad en la que se ubican; el número de cuestionarios entregados, el número de cuestionarios recuperados y el porcentaje de participación de los sujetos encuestados.

La muestra se conformó por **noventa y dos docentes**, todos ellos trabajadores de la Secretaria de Educación Pública (SEP). De estos noventa y dos docentes, treinta y ocho pertenecen al turno matutino correspondientes a las escuelas primarias: número uno, dos, tres, cuatro y cinco. Los cincuenta y cuatro docentes restantes laboran en el turno vespertino distribuidos en las primarias: número seis, siete, ocho, nueve y diez.

Se puede observar que del total de los sujetos que participaron en la investigación de las diez escuelas se obtuvo un porcentaje de participación de **49.40%**, es decir que de 186 cuestionarios entregados sólo respondieron 92 docentes.[1]

A partir de los datos anteriores se logró confirmar que la muestra (92 docentes) respondió a los cuestionarios de manera voluntaria.

Es importante aclarar que el tamaño de la muestra estudiada no es muy amplio, si consideramos las siguientes condiciones:

- Muchos docentes de aula regular no colaboran a este tipo de encuestas por falta de tiempo.
- Hay una población numerosa que reportó trabajar doble tiempo, por lo que deben salir rápidamente para trasladarse a la otra escuela.
- Existen escuelas que no cuentan con el suficiente personal docente de tiempo completo.

2.3 Características de la muestra

Con el fin de describir las características de los noventa y dos docentes, los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento (DGCV) con base en las categorías (nombre, edad, sexo, turno, si cuenta con USAER, grado atendido, formación y años de experiencia como docente) fueron sometidos a un análisis estadístico de frecuencias (ver tabla 2) conformándose la muestra de la siguiente manera:

[1] Como está indicado en la página 42, aun cuando sólo el 49.40% de los sujetos regresó el cuestionario, ésta sigue siendo representativa dado que la selección de ésta se dio a través de un proceso no probabilístico por cuotas.

Tabla 2

Características socioprofesionales de los profesores.

SEXO		EDAD		SERVICIO DE USAER		GRADO QUE ATIENDE		TURNO		FORMACIÓN		AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE	
Femenino	70.70%	21 a 30 años	08.80%	Si	51.10%	1º	15.20%	Matutino	41.30%	Normal	58.70%	1 a 10 años	10.90%
Masculino	29.30%	31 a 40 años	34.00%	No	48.90%	2º	14.10%	Vespertino	58.70%	Licenciatura	15.20%	11 a 20 años	45.60%
		41 a 50 años	39.60%			3º	22.80%	Completo	00.00%	Especialización	18.50%	21 a 30 años	31.50%
		51 o más	17.60%			4º	10.90%			Otros	07.60%	31 o más	12.00%
						5º	19.60%						
						6º	17.40%						
	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%

En la tabla número dos se distingue que hay una marcada prevalencia femenina de participación en comparación al sexo masculino. Es decir, que más del setenta por ciento de la muestra la constituyen las mujeres; lo cual no es extraño si consideramos que el sexo femenino tiende a predominar en áreas afines a la educación.

En lo referente a las edades de los docentes se observa que las edades con mayor predenominación corresponden a los adultos jóvenes de 31 a 40 años y los adultos maduros de 41 a 50, distribuyéndose el resto de la población entre los jóvenes recién egresados de 21 a 30 y los veteranos con más de 50 años; siendo la edad promedio de la muestra: cuarenta y dos años. Cabe señalar que hubo un sujeto que no respondió a esta pregunta .

En cuanto a lo que se refiere a la existencia de unidades de servicio y apoyo a la educación regular (USAER), se rescato que el 50% de profesores de la muestra total indican que no cuentan con este servicio y el resto señala que sí cuentan con esta ayuda.

Respecto al indicador grado escolar que atiende, se puede distinguir que predomina el porcentaje que atiende el 3°, distribuyéndose el resto de la población entre el 4°, 6°, 1°, 2° y siendo el menor porcentaje el correspondiente al 4°.

En relación con el turno, se puede observar que un poco más de la mitad de la muestra de los docentes que colaboraron, pertenece al turno vespertino, siguiéndole el turno matutino, aunque la muestra fue homogénea en cuanto al número de escuelas por turnos, la diferencia estriba en la cantidad de grupos que existe en cada turno. Sin embargo se encontró que en ciertas escuelas vespertinas, se está adoptando la modalidad de turno completo.

Bajo el rubro de formación profesional, se encuentra que la mayor proporción de la muestra tiene formación en Normal Básica, siendo menor la proporción con formación en el ambitode licenciatura y seguida esta última por la formación en educación especial y, la mínima con formación en áreas no educativas (otras).

Y por último cabe destacar que respecto al indicador de años de experiencia como

docente, se puede observar que la mayor parte de la población se ubica en los rangos de 11-20 y de 21- 30 y, el resto de la población en los rangos de 1-10 y más de 31. Lo que indica que el 77.0% de la población tiene un rango de experiencia como docente entre 11 y 30 años; el 12.0% más de 31 años y, finalmente el 10.9% entre 1 y 10 años.

2.4 Instrumentos de medición

Según Hernández, Fernández y Baptista (1991:241), señalan que en una investigación debe definirse la forma idónea para recolectar los datos de acuerdo al contexto de la investigación y para tal efecto se debe construir un instrumento o emplear y adaptar un instrumento ya existente que se asimile a las características que se quiera investigar en una población. Y finalmente menciona que el instrumento debe contar con dos requisitos esenciales; confiabilidad y validez, de no ser así no podemos asegurar que el instrumento sea el adecuado. Por tal motivo en este estudio se utilizaron dos instrumentos ya desarrollados y disponibles de **Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000)**. Ya que la intención del presente estudio era conocer las actitudes que el personal docente de educación primaria de aula regular tiene hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el proceso de integración educativa, así como la relación que estas actitudes guardan con las variables: formación profesional docente en educación especial, experiencia o no en integración educativa, y la disposición al trabajo en equipo.

Cabe señalar que estos instrumentos se laboraron, validaron y confiabilizaron en nuestro contexto, cultura y, tiempo (México D.F.).

2.4.1 Cuestionario 1

El primero de ellos es un cuestionario mixto (ver Anexo 1) 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 educativa y la disposición de trabajo en equipo.

El cuestionario se denomina (DGCV); Cuestionario para obtener Datos Generales, Características De la muestra e información sobre las Variables (la formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo).

El cuestionario (DGCV), comprende dos secciones: Una de datos generales, que consta de ocho categorías que hacen referencia 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. La segunda, compuesta por treinta preguntas, de las cuales: diez (de la uno a la diez) sirvirieron para indagar sobre la variable formación profesional docente en educación especial; diez (de la once a la veinte) permitió conocer sobre la experiencia o no en

integración educativa de los docentes y, las diez restantes (de la número veintiuno a la treinta) indagaron acerca de la disposición al trabajo en grupo por parte de los maestros.

Se entiende por formación profesional docente en educación especial*;* toda aquella información y/o conocimiento adquirido con la que el personal docente cuenta respecto a lo que es integración educativa, escolar y de necesidades educativas especiales (NEE).Estos conocimientos pudieron ser adquiridos ya sea de forma independiente o a través de cursos, carrera magisterial, entre otras. Por experiencia o no en integración educativa*;* esta variable como su nombre lo indica, se refiere a la interacción y participación directa del docente de aula regular en integración educativa y/o escolar, entendida esta última como aquella que se lleva acabo al interior de la escuela y que consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos con (NEE) tengan la misma oportunidad que los alumnos regulares para acceder al currículo. Y por disposición al trabajo grupal*;* esta variable se refiere a la disposición que el personal docente tiene para colaborar con diferentes instancias, tales como: padres de familia, instituciones externas o internas (USAER, CAM, CAPEP, etcétera) así como especialistas, otros profesores, directivos etc., para lograr el éxito de la integración (Guarella *et al.* 2000).

2.4.2 Cuestionario 2

El segundo instrumento es una escala de actitudes hacia la integración educativa (ver anexo 2) nombrado -MAD- (cuestionario para Medir Actitudes Docentes)- **elaborada por Guarella *et al.* (2000);** con base en el escalamiento de rangos sumarisados de Likert (Hernández *et al*.,1991:264 y Nadelsticher, 1983:19), cuyas opciones son: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Indiferente (I); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD).

A diferencia del método de Likert, donde se trabajan cinco alternativas, la escala de actitudes que se aplico en esta investigación sólo considera cuatro: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD). Así entonces Guarella *et al.* (2000), al igual que otros investigadores (Moore y Sutman, citados por Escudero, 1985), eliminaron la opción Indiferente (I) con el fin de omitir una tendencia nula en los resultados, obligando con ello a los docentes a tomar una posición definida al contestar la escala.

Por otra parte las afirmaciones en el instrumento están clasificadas en favorables y desfavorables en función de los cuatros fundamentos que sustenta la integración educativa 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 cómo piensa, y actúa el docente con respecto al alumno con NEE, su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral.

El pedagógico relacionado al docente como concibe a los alumnos con N.E.E dentro del contexto escolar y el aula, haciendo referencia al proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del currículo, así mismo la interacción maestro -alumno y alumno- alumno.

Asimismo cabe resaltar que al construir el instrumento, las investigadores realizaron una fusión entre los fundamentos filosófico y sociológico como resultado de una validación previa realizada por diez jueces, los cuales los percibieron como un mismo fundamento, razón por la cual quedo como fundamento socio-filosófico, 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, concreta mente la familia, comunidad y trabajo".

Finalmente el instrumento se constituye por treinta y cinco afirmaciones que conforman la escala de actitudes que se utilizó en esta investigación. Tales afirmaciones son el resultado; primero de un proceso de validación de ciento veinte ítems llevado a cabo por expertos en el proceso de integración educativa (quedando cien afirmaciones); y, segundo, de un estudio piloto posterior que permitió, a través de una discriminación de reactivos (Nadelsticher, 1983:24), conformar finalmente una escala de actitudes con treinta y cinco afirmaciones de las cuales once corresponden al fundamento socio-filosófico (siete favorables y cuatro desfavorables), once al pedagógico (seis favorables y cinco desfavorables) y, trece al psicológico(nueve favorables y cuatro desfavorables), (ver cuestionario 2, Anexo 2).

Por su parte Nadelsticher (1983:20), señala que las afirmaciones favorables y desfavorables se revuelven, se pueden sortear para ver la forma en que van a quedar en el cuestionario. No van primero las favorables y después las desfavorables; tampoco va una favorable y una desfavorable; van al azar. Es por tal razón que las afirmaciones en el instrumento están intercaladas al azar.

Según **Guarella *et al*.(2000),** al construir el instrumento, el desequilibrio que se observa en el número de afirmaciones favorables y desfavorables es el resultado del proceso que se llevo acabo en la validación por jueces, si bien en la teoría se sugiere que exista un equilibrio, en la practica es recomendable apegarse a la selección de los jueces para no invalidar dicho proceso. [2]

[2] Mayor información sobre el diseño de estos instrumentos puede encontrarse en **Guarella *et al.* (2000).**

2.5 Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó la muestra de dos formas: la primera a través de visitas a las diferentes escuelas de aula regular de la Delegación Xochimilco con el fin de identificar cinco escuelas primarias públicas que no cuentan con Unidades de Servicio Apoyo para la Educación Regular (USAER) y, la segunda a través de una visita a la Coordinación de Educación Especial de la misma delegación, solicitándole un directorio de educación especial para identificar cinco escuelas primarias públicas que cuentan con los servicios de USAER.

Una vez seleccionada la muestra y obtenido el permiso se hicieron copias de los instrumentos tantos maestros habían en cada plantel. En total, se permitió entregar ciento ochenta y seis juegos de instrumentos de los cuales se recuperaron noventa y dos, siendo este último el tamaño definitivo de la muestra.

Los cuestionarios se aplicaron de manera autoadministrada Hernández *et al*.(1991:273) entre las diez primarias de la delegación Xochimilco.

Aplicación a través del director, en donde los instrumentos se dejaron con él para que los distribuyera entre su personal. Él mismo director indico una semana para pasar a recogerlos.

Aplicación personal es, decir, se entregó a cada profesor los instrumentos, debiendo regresar en otro momento para recogerlos.

En otras ocasiones fue necesario localizar a cada docente a través previa cita telefónica o personal.

Se aprovecharon las juntas que celebran periódicamente los docentes para entregarles los dos cuestionarios, con la finalidad de que los contestaran y regresaran el mismo día.

Y finalmente se aplicación de manera colectiva, en un espacio asignado por parte de las autoridades de la institución (director del plantel), donde se reunieron los maestros para responder los instrumentos.

En todos los casos se explico lo siguiente:

Los objetivos de la investigación y lo relevante de su participación.

Se explicaron las instrucciones pertinentes para la resolución de los instrumentos en forma clara y precisa.

Se les pidió responder con la mayor autenticidad posible.

Se les pidió que no se comunicaran las respuestas entre sí.

Que escribieran con letra legible y sin abreviaturas.

Al término de la explicación y aclaración de dudas se les agradeció su colaboración y se les informo que recibirían los resultados derivados de la presente investigación.

Después de haber aplicado los instrumentos, se procedió a una primera revisión de los mismos para revisar las correcciones que se presentaron manualmente y seguidamente se codificaran los datos para el tratamiento de los mismos por computadora.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Para este capítulo fue necesario definir operacionalmente cada una de las variables de estudio, así como el análisis estadístico que habría de aplicarse en cada caso para determinar el tipo de relación entre la variable actitud y las otras variables de estudio. Estos resultados se presentan en tres apartados:

3.1 Análisis porcentual de las variables dependientes con respecto a la actitud de los docentes ante la integración educativa.

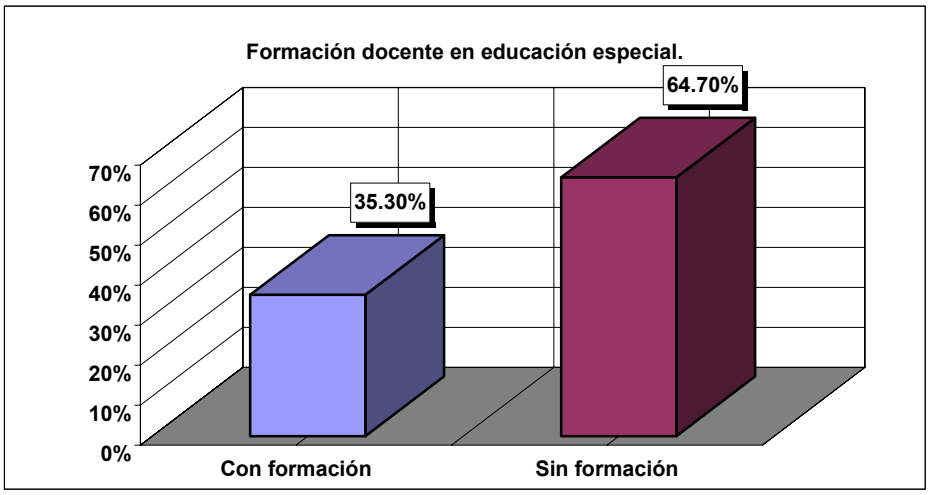
Para conocer las características de la muestra en función de la formación docente en educación especial, la experiencia en integración educativa y la disposición al trabajo en equipo, se logró dividir a nuestro grupo de estudio con base en dos categorías:

1. CON FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y DISPOSICIÓN**.** Comprende a los sujetos de estudio que dieron respuesta si en cada una de las preguntas de cada variable de estudio.

2. SIN FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y DISPOSICIÓN**.** Comprende a los sujetos de estudio que dieron respuesta no en cada una de las preguntas de cada variable de estudio.

Las respuestas se calificaron en función de si y no. Es decir los valores que asumen estas variables son 1 para la respuesta si y 0 para la respuesta no . Asimismo se obtuvieron los siguientes porcentajes a través de un análisis estadístico por frecuencias de la distribución de la muestra en estas dos categorías en cada una de las variables (ver gráficas 1, 2 y 3).

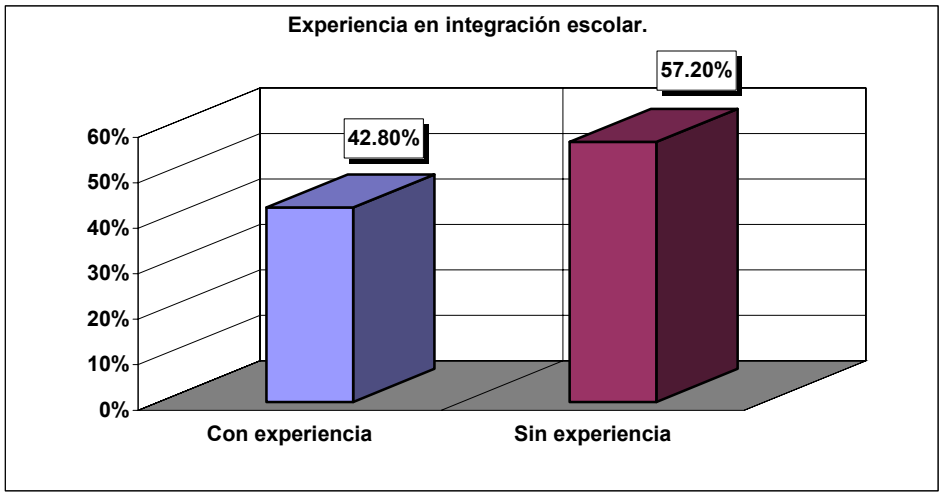
Gráfica 1



Gracias al análisis de frecuencias de la distribución de la muestra según su formación profesional en educación especial (ver gráfica 1) se observa que menos del cuarenta por ciento de los sujetos de esta investigación tiene una formación en aspectos relacionados con el proceso de integración educativa; es decir, que este personal cuenta con los elementos conceptuales y metodológicos para desempeñar adecuadamente su labor en el proceso de integración educativa de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Por otro lado, más del sesenta por ciento de la muestra carece de una formación profesional en educación especial esto refleja que los maestros carecen de información, conocimientos y la preparación pertinente para llevar a cabo la integración educativa. Por lo tanto, no tienen interés para asistir a instancias en relación a la educación especial, ni están actualizados, no cuentan con los conceptos básicos sobre las necesidades educativas especiales, sobre discapacidad o integración educativa y escolar, aún cuando muchos dicen tenerlos. A los sujetos incluidos en esta categoría no les queda muy clara la filosofía que subyace a dicha formación; situación que los lleva a elegir, en algunas ocasiones, una opción contraria a aquello propuesto por el nuevo modelo educativo. Lo anterior demuestra que los docentes requieren de una capacitación y una actualización que les pueda proporcionar las herramientas necesarias para dar respuesta al proceso integrador.

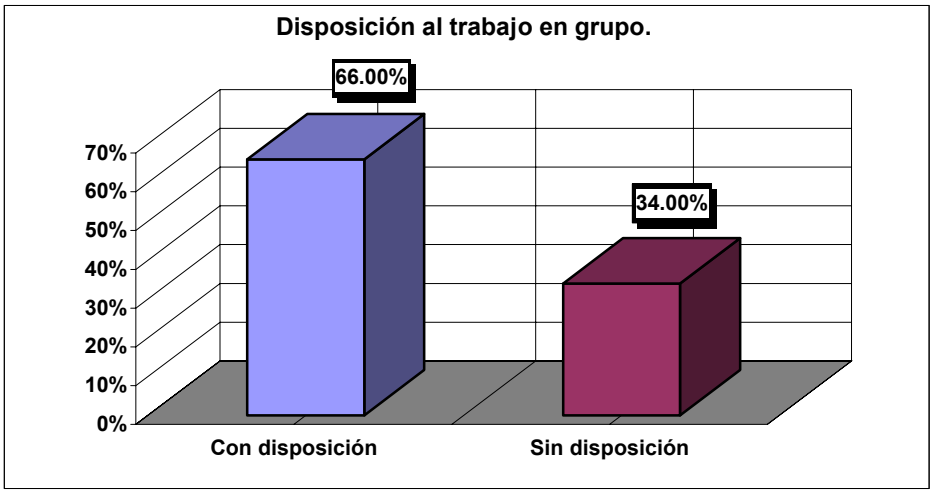
Gráfica 2



En la gráfica dos se muestra que la proporción de docentes que no cuentan con la experiencia en integración educativa que es más de la mitad, lo cual indica que los docentes no han tenido la práctica directa o indirecta de trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dado que la información obtenida nos manifiesta que la mayoría de los maestros; siempre han sido maestros de educación regular y nunca han trabajado con alumnos con algún tipo de discapacidad y en algún grado escolar con este sector de población académico.

Además de que no realizan otra actividad que tenga que ver con integración educativa a parte de su práctica docente y de no haber trabajado en alguna institución de educación especial que les favorezca en el proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales.

Gráfica 3



En relación a la disposición que tienen los docentes para su trabajo en grupo (ver gráfica 3) se observa que más del sesenta por ciento de los sujetos de esta investigación tiene una disposición favorable para llevar a cabo el proceso integrador con apoyo interdisciplinario.

Por otro lado, menos del cuarenta por ciento de la muestra presenta una disposición desfavorable para su trabajo en grupo, esto nos podría llevar a pensar el hecho de que los docentes de alguna manera han aprendido a aceptar las posibles sugerencias de otros compañeros para llevar a cabo en su práctica. No obstante, existe un gran número de maestros que prefieren trabajar individualmente, posiblemente esto se podría deber a la falta de cultura cooperativa y participativa ya que no han tenido la oportunidad de colaborar con otros docentes o especialistas, aunado a que algunas escuelas todavía no cuentan con los servicios de USAER y que la mayor parte de los padres de familia colaboran algunas veces.

Muchas veces lo que ocurre es que la integración educativa es exitosa gracias al esfuerzo, dedicación, buena voluntad de maestros concretos; ya que en ocasiones los docentes realizan la integración de alumnos con NEE, pero más sin embargo no recibe apoyos de ningún tipo, lo que hace que se desanime y abandone dicha integración. Este punto habría que considerar ya que la filosofía de normalización dice que las autoridades educativas son las primeras en cuidar y apoyar la integración educativa.

3.2 Análisis porcentual de la actitud global de los docentes hacia la integración educativa.

Para conocer la actitud de los docentes de aula regular ante la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), de la delegación de Xochimilco, se utilizó el cuestionario 2 (ver Anexo 2), cuyo diseño se explicó en el apartado instrumentos de medición de este capítulo.

Las respuestas obtenidas de el cuestionario MAD se cuantificaron como sigue: en el caso de las afirmaciones favorables: TA = 4, A = 3, D = 2 y TD = 1, y a la inversa cuando fueron desfavorables: TA = 1, A = 2, D = 3 y TD = 4.

La suma total de los rangos determinó la tendencia global de la actitud docente ante la integración educativa, así como su distribución para cada uno de los fundamentos que la sustentan (Capacce y Lego 1987).

Para llevar a cabo la descripción del comportamiento de la variable actitud en los sujetos de estudio, ésta se dividió en cuatro categorías.

Para la actitud global:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de ciento catorce (114) a ciento cuarenta puntos (140).

- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de ochenta y ocho (88) a ciento trece puntos (113).

- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de sesenta y dos (62) a ochenta y siete puntos (87).

- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de treinta y cinco (35) a sesenta y uno (61)uno.

Para el fundamento Sociofilosófico:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de cuarenta y cuatro (44) a treinta y seis puntos (36).

- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de treinta y cinco (35) a veintiocho puntos (28).

- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de veintisiete (27) a veinte puntos (20).

- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de diecinueve (19) a once (11) uno.

Para el fundamento Psicológico:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de cincuenta y dos (52) a cuarenta y tres (43).

- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de cuarenta y dos (42) a treinta y cuatro (34).

- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de treinta y tres (33) a veinticinco (25).

- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de veinticuatro (24) a trece (13).

Para el fundamento Pedagógico:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de cuarenta y cuatro (44) a treinta y seis (36).

- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de treinta y cinco (35) a veintiocho (28).

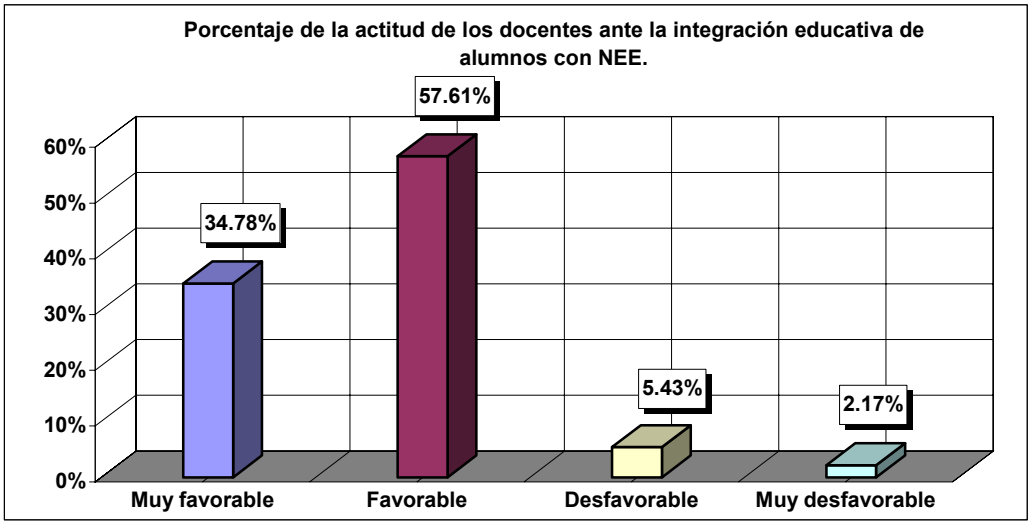
- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de veintisiete (27) a veinte (20).

- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de diecinueve (19) a once (11).

Posteriormente, se realizó el análisis de frecuencias de la distribución de los sujetos de estudio en estas cuatro categorías.

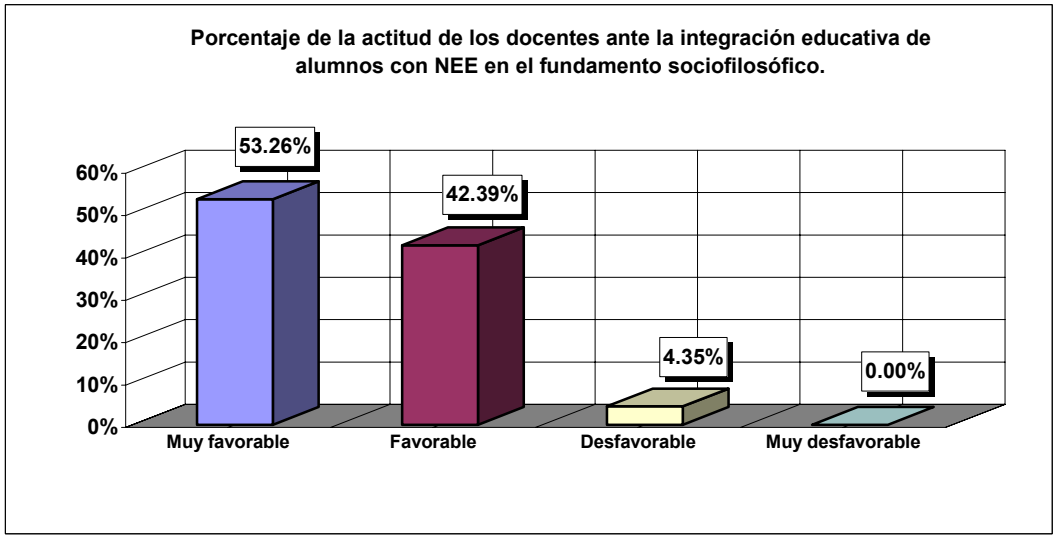
Para facilitar la interpretación de los resultados de esta investigación se presentan por medio de gráficas en función del porcentaje de estas cuatro categorías.

Gráfica 4



En el análisis de frecuencias de la distribución de los docentes según su actitud global hacia la integración educativa (Ver gráfica 4), se observa que un treinta y cinco por ciento manifiesta una actitud muy favorable, mientras que la mayor parte de los sujetos de la presente investigación presentan una actitud favorable y, un nueve por ciento quedan incluidos en las categorías desfavorable y muy desfavorable. Así entonces se rescata que la **actitud** de los maestros de aula regular hacia el proceso integrador se manifiesta en su mayoría de favorable a muy favorable, por lo que se puede decir que, en general, su actitud hacia el proceso integrador es **positiva.**

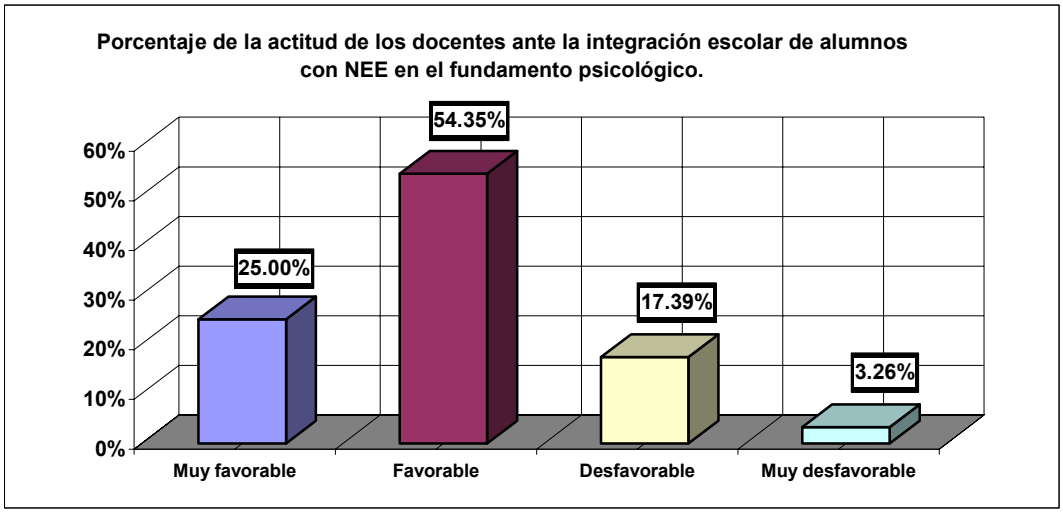
Gráfica 5



En la gráfica número cinco se observa que la actitud del personal docente ante la integración educativa en el fundamento sociofilosófico, más de un noventa y cinco por

ciento manifiesta una actitud que va de muy favorable a favorable; mientras que menos del cinco por ciento tienen una **actitud** desfavorable. Ninguna persona quedó incluida en la categoría muy desfavorable, por lo que se puede decir que, en general, la actitud de los docentes hacia el proceso integrador en los aspectos que tienen que ver con la valoración que hacen a cerca de los niños que presentan NEE como personas, seres humanos y sociales, sin condicionamientos o distinción quienes pueden interactuar dentro de la familia, su comunidad y trabajo, es positiva. Lo cual podría deberse a que entre los docentes se está adoptando una nueva manera de percibir a las personas con NEE, abandonando la ideología de discriminación hacia ellas.

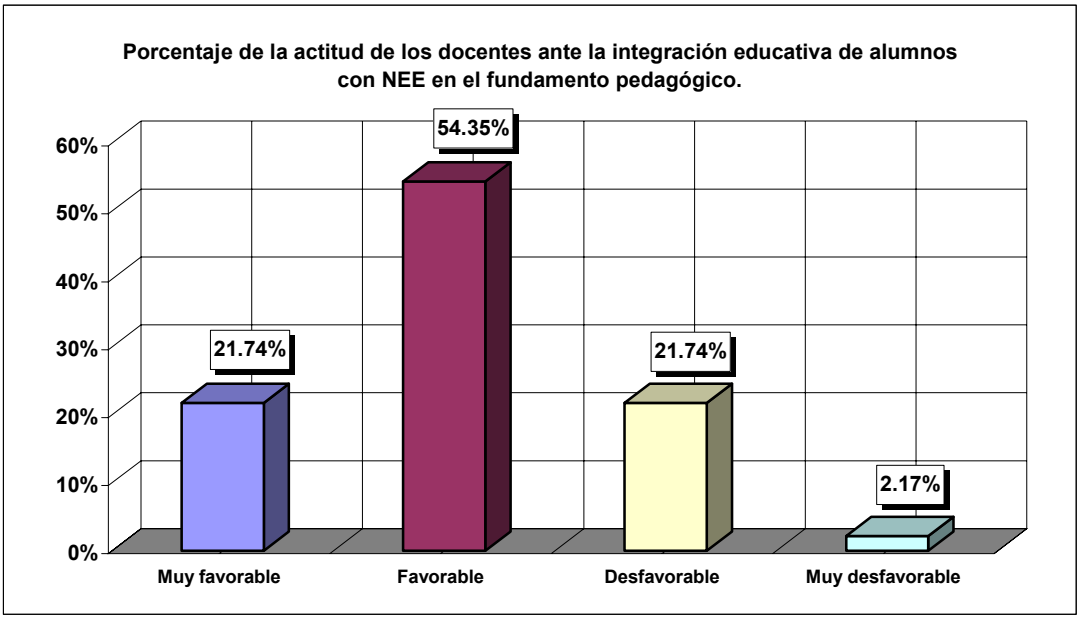
Gráfica 6



Por otro lado en la gráfica seis se observa que casi un ochenta por ciento de los docente tienen una actitud que va de la categoría favorable a lo muy favorable; mientras que más de un veinte por ciento manifiestan una actitud desfavorable a muy desfavorable. Así entonces, se puede decir que, en general, **la actitud** de los docentes hacia el proceso integrador en relación al proceso de aprendizaje de los alumnos con NEE dentro de su crecimiento como individuos es positiva. Es decir, los docentes admiten a los niños que presentan NEE como personas inteligentes, capaces de estudiar, aprender conceptos, procedimientos y actitudes que les propicien un desarrollo integral.

Además piensan que con la integración en el aula regular de niños con NEE, se les favorece en su proceso de socialización, permitiendo la adquisición de conductas espontáneas y activas mediante la actuación de roles; así también manifiestan que se estimula la elaboración de una autoimagen positiva y lleva, por lo tanto, a una estructuración de su persona y, como consecuencia de esto último, a que la organización de la personalidad se de en las mejores condiciones, todo lo cual ha de conducir a mayores logros de adaptación.

Gráfica 7



Como se puede observar en la gráfica número siete la actitud del docente en el fundamento pedagógico, más del setenta por ciento presenta una actitud que va de favorable a muy favorable; mientras que el resto de sujetos de estudio manifiestan una actitud que va de la categoría desfavorable a muy desfavorable. Cabe señalar que en el porcentaje de los tres fundamentos de la integración educativa en la categoría desfavorable y muy favorable, en este fundamento es mayor, lo que podría indicar que es el fundamento mas desfavorecido en relación a la actitud. Esto podría indicar, que todavía el personal docente en su mayoría no admite la posibilidad de que las actividades académicas en una escuela regular puedan ser propiciadas por los alumnos con (NEE), ya sea porque temen que la atención extra que requiera la población académica con (NEE) irá en disminución de los otros estudiantes o, porque simplemente piensan que no es bueno que los alumnos con este tipo de necesidades estudien en escuelas regulares. En general, no están del todo a favor de que estos niños puedan ingresar y permanecer dentro de la escuela regular.

3.3 Análisis estadístico de las variables dependientes en relación con la actitud del docente ante la integración educativa.

Para conocer cómo influyen la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración educativa y la disposición al trabajo en equipo, en la actitud docente ante la integración educativa de los alumnos que presentan NEE de escuelas integradoras pertenecientes a la delegación de Xochimilco y en qué fundamento se sustenta dicha actitud, se analizaron los cuestionarios DGCV y MAD a través del

proceso estadístico prueba de **t de student.**

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 base en la estandarización del cuestionario MAD que establece que cuando son afirmaciones favorables se cuantifican: TA=4, A=3, D=2 y a la inversa cuando son desfavorables, es decir: TA=1, A=2, D=3 y TD=4 .

Así mismo la información obtenida a partir de las preguntas abiertas se analizó con el fin de complementar y ampliar los resultados.

Con el propósito de evaluar si existen diferencias entre:

- La actitud de los docentes que dicen tener formación en educación especial de los que dicen no tenerlas;

- La actitud de los docentes que dicen tener experiencia en integración escolar de los que dicen no tener;

- La actitud de los docentes que dicen tener disposición para realizar su tarea educativa en colaboración con otros colegas y/o especialistas de los que dicen no.

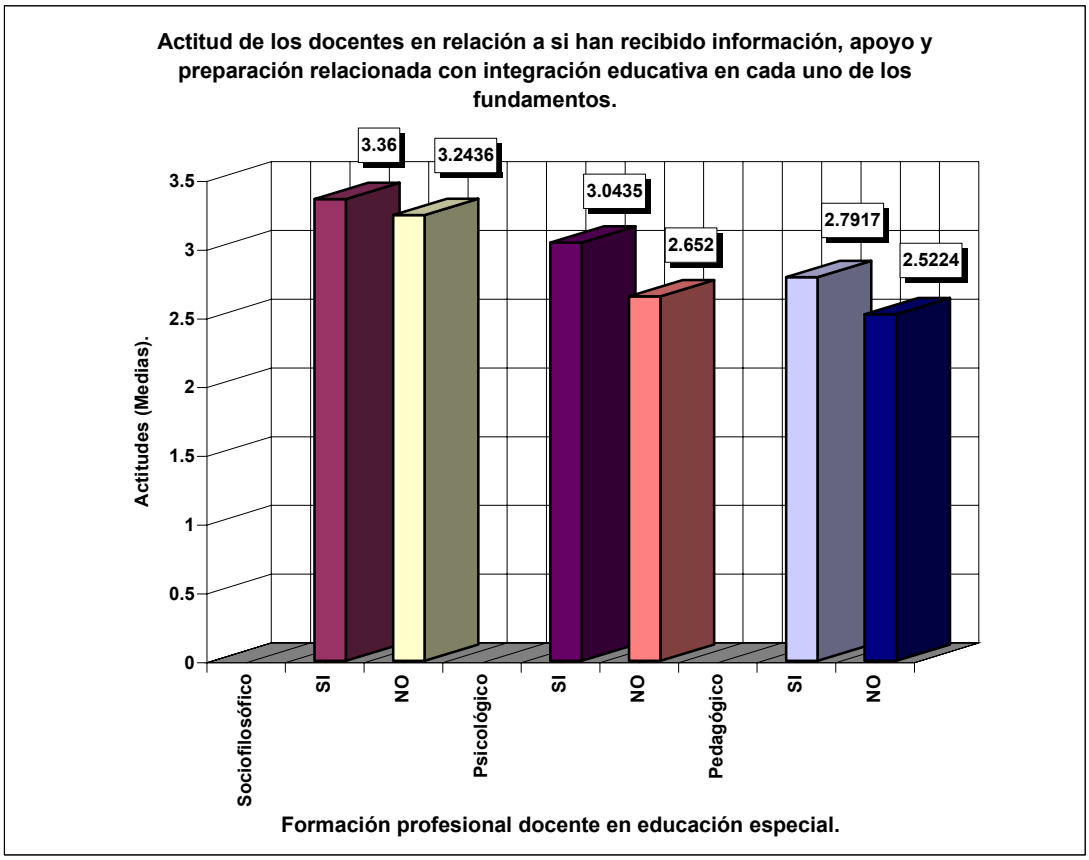
Se procedió a realizar un análisis estadístico para comparar dos muestras independientes (prueba t de student) a partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios DGCV y MAD. Para realizar este análisis se utilizaron las siguientes preguntas como las más representativas de cada una de las variables.

- ✓ **Para la formación en educación especial**, *a*) ¿ha recibido información, apoyo, preparación, etcétera. Para llevar a cabo la integración educativa? y *b*) ¿conoce la diferencia entre integración educativa y escolar?

- ✓ **Para la experiencia en la integración educativa**, *a*) ¿ha tenido experiencia de trabajo con niños con NEE? y *b*) ¿ha trabajado en algún grado escolar con niños con NEE?

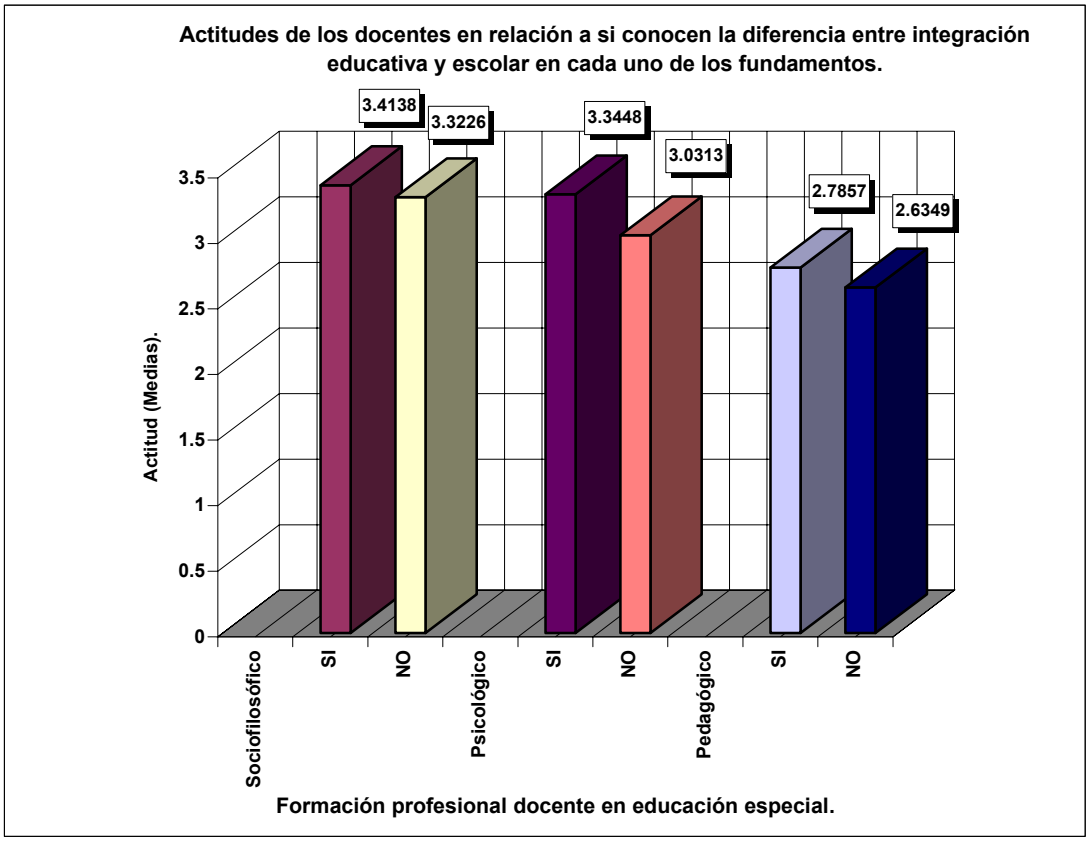
- ✓ **Para la disposición al trabajo en equipo**, *a*) ¿ha solicitado los servicios de USAER para la atención de su grupo?, *b*) ¿colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con necesidades educativas especiales?

Gráfica 8



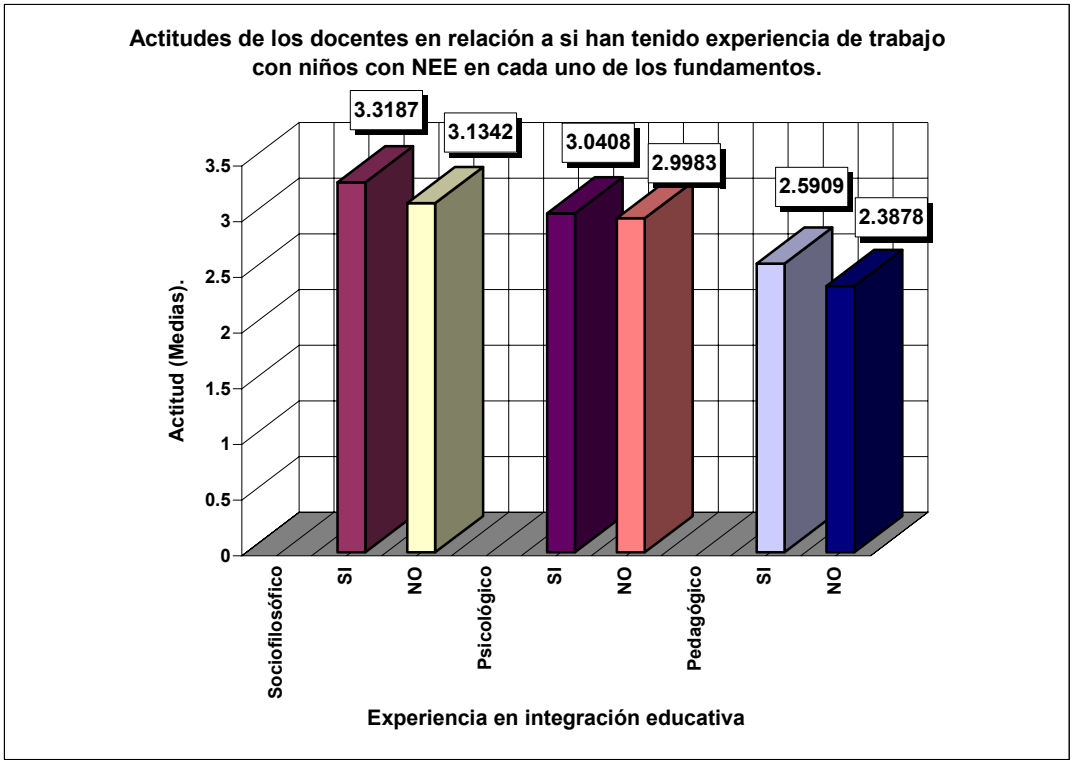
El análisis de las diferencias en la actitud de los docentes que afirmaron que han recibido información, apoyo y preparación para llevar a cabo la integración educativa, da como resultado global de t = 4.4786 con una p = .001 (ver gráfica 8). Esto refleja que la actitud docente ante la integración educativa es más favorable en quienes cuentan con dicha información, apoyo e información que quienes no cuentan con éstas. Dicha actitud se sustenta en aspectos sociofilosóficos (t = 3.7608 con una p = .001), psicológicos (t = 3.2531 con una p = .001), más que en aspectos pedagógicos (t = 4.5796 con una p = .001). Es importante indicar que con base en los resultados encontrados en las actitudes de la muestra, el análisis que se puede hacer de que las diferencias de éstas es considerando sus medias, es decir si se observa en la gráfica de cada columna de los indicadores de las actitudes, se puede apreciar que los docentes que indicaron haber recibido información, apoyo y preparación relacionada con la integración educativa en cada indicador, es mayor que aquellos sujetos que indicaron no haber recibido información, apoyo y preparación.

Gráfica 9



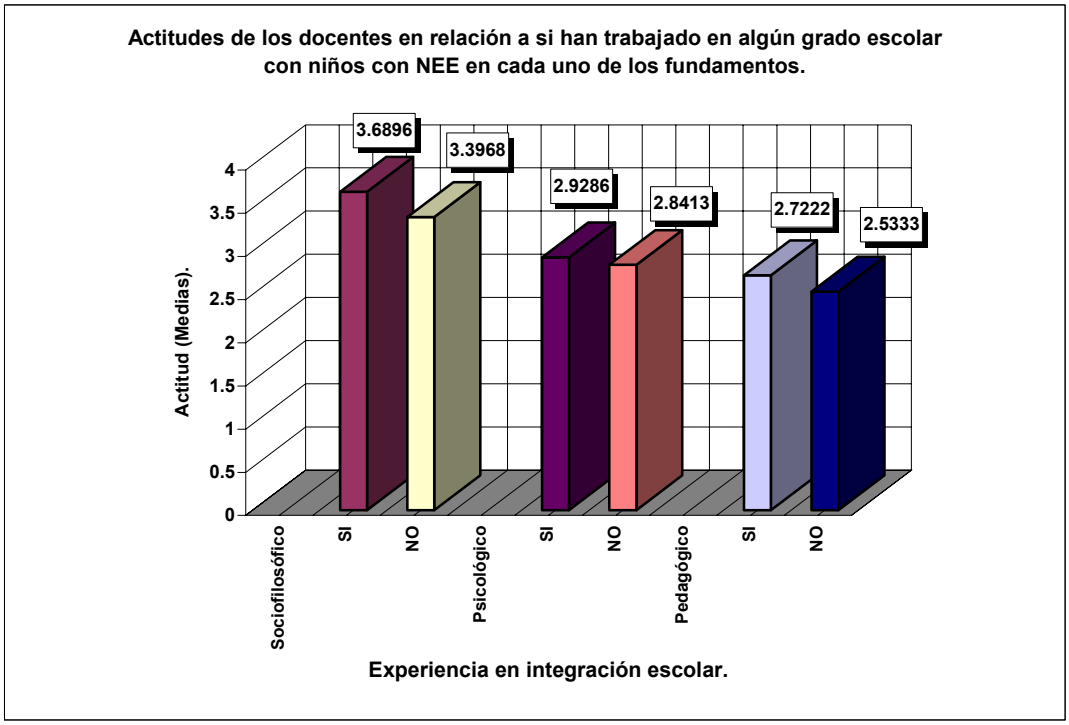
El análisis de las diferencias en la actitud de los docentes que dicen conocer la diferencia entre integración educativa y escolar, da como resultado global de t = 5.6360 con una p = .001 (ver gráfica 9). Esto refleja que la actitud docente ante la integración educativa es más favorable en quienes conocen dicha diferencia de que quienes no. Como en el caso anterior, prevalece el sustento sociofilosófico (t = 4.0556 con una p = .001), seguido del psicológico (t = 3.9222 con una p = .001) volviendo a ser el sustento pedagógico el menos favorecido (t = 5.7575 con p = .001).

Gráfica 10



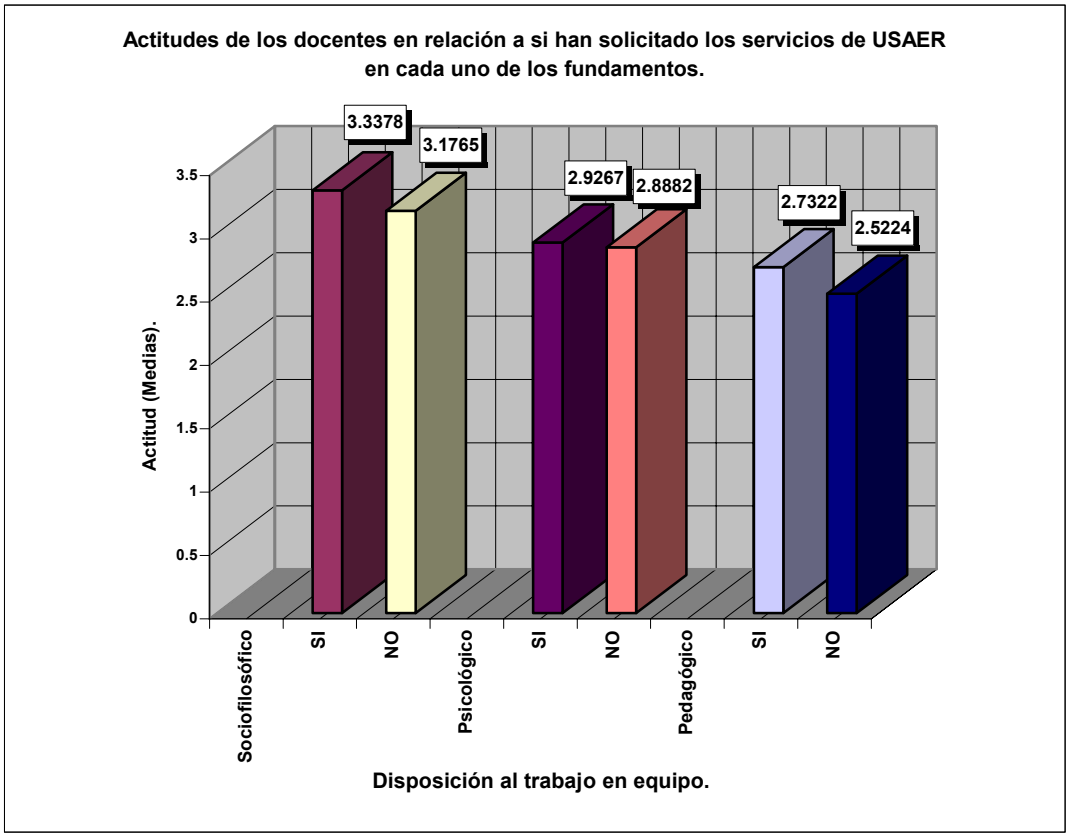
En la gráfica número diez se muestran las diferencias en la actitud de los docentes que han trabajado con niños con NEE, la cual es más favorable que la de aquellos que no han tenido contacto alguno con dichos alumnos. Esta diferencia reporta una un valor global de t = 3.6122 con una p = .001, lo cual 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 = 4.8144 con una p = .001), que en aspectos psicológicos (t = 3.1056 con una p = .001) y sociofilosóficos (t = 3.4452 con una p = .001).

Gráfica 11



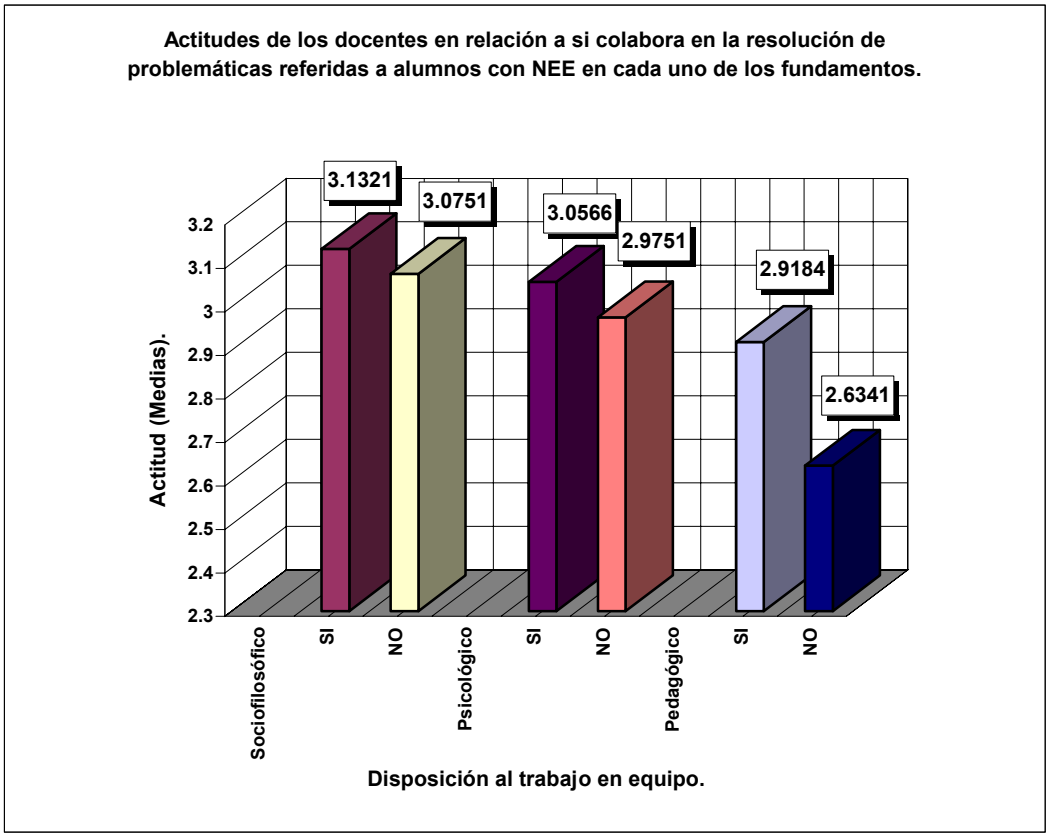
Con un valor global de t = 4.2831 y una p = .001, se puede definir la diferencia entre la actitud de los docentes, que han trabajado en algún grado escolar con alumnos con NEE y la actitud de los que no han trabajado en algún grado escolar con este sector de población académica. Esta diferencia se muestra en la gráfica número once y refleja que la actitud más favorable la tienen aquellos docentes que han trabajado en algún grado escolar con los alumnos con NEE, aún cuando la prevalencia siga desplazándose hacia los fundamentos psicológicos (t = 3.7394 con p = .001) y sociofilosóficos (t = 3.9536 con una p = .001.

Gráfica 12



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 = 4.7947 con una p = .001. 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 = 5.6665 con p = .001), (ver gráfica 12), ya que al observar los resultados que muestra la gráfica (12) a partir de las medias de cada indicador, el sociofilosófico y psicológico superan al pedagógico.

Gráfica 13



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 = 6.7472 con una p = .001, lo que indica, como lo muestra la gráfica trece, 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 = 5.4854 con una p = .001), que rebasa las bases psicológicas (t = 4.0351 con una p = .001) y encontrándose el pedagógico (t = 7.8998 con una p = .001) en último término. Si se observar en la gráfica (13) el valor de las medias en cuanto al indicador sociofilosófico y psicológico es mayor que el pedagógico, por lo cual se puede indicar que las actitudes de los docentes en relación a si trabajan o colaboran en la resolución de problemas educativos con población NEE es favorable que aquellos que reportaron no colaborar en dicha práctica educativa.

A partir de lo anterior los resultados de los análisis muestran que la actitud de los docentes hacia la integración educativa se favorece cuando el personal docente de aula regular de educación primaria cuenta con la formación profesional en educación

especial, experiencia en el proceso integrador y cuando manifiesta disposición al trabajo en equipo. Así mismo dicha actitud favorable de los docentes está sustentada en aspectos sociofilosóficos y psicológicos principalmente, siendo los aspectos pedagógicos los menos favorecidos.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

La integración educativa de niños con necesidades educativas especiales (NEE), constituye uno de los temas más polémicos con los que tiene que enfrentarse la política escolar y las mismas ciencias de la educación.

Los argumentos en defensa del principio integrador, se han acompañado en todo momento de las actitudes de aceptación de quienes están directamente relacionados en el tema, en específico las actitudes del docente, importante variable condicionante para su éxito o fracaso (Abós y Polaino-Lorente, 1986).

El presente estudio se enmarca dentro de la integración educativa y parte de la necesidad de las actitudes favorables de los docentes de aula regular, para el éxito en la puesta en marcha de la integración educativa. Esta actitud en general, sin embargo, ha de ser valorada en el marco de unas precisas consideraciones: existen factores que condicionan el carácter favorable o desfavorable de dichas actitudes y de su formación, (formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y disposición al trabajo en grupo). Asimismo la investigación de estos factores posibilita la modificación, formación y el mantenimiento de estas actitudes favorables.

En este sentido, en un primer acercamiento al problema y con base a los resultados descritos anteriormente en el capítulo tres de esta investigación apoyan en general el bloque de hipótesis que se había planteado.

Por lo tanto se confirman las hipótesis de la presente investigación:

Hipótesis de investigación

- **Hipótesis 1:** Las actitudes del docente de educación regular hacia los niños con NEE de escuelas primarias integradoras de la delegación Xochimilco del D.F., son favorables**.**

- **Hipótesis 2:** El personal docente de aula regular de educación primaria si cuenta con una formación en educación especial para dar respuesta a las NEE de los niños en el proceso de integración educativa**.**

- **Hipótesis 3:** El personal docente de aula regular de educación primaria si tiene la experiencia en integración educativa que les proporcione las habilidades necesarias para enfrentar el proceso integrador**.**

- **Hipótesis 4:** El personal docente de aula regular de educación primaria presenta una disposición favorable para el trabajo en equipo en esta filosofía integradora.

- **Hipótesis 5:** El personal docente de aula regular que **si tiene** formación en educación especial para la integración educativa de niños con NEE presentan una **actitud más favorable** que aquellos que no presentan dicha característica.

- **Hipótesis 6:** El personal docente de aula regular que **si cuenta** con experiencia en el proceso de integración educativa de niños con NEE presentan una **actitud más favorable** que aquellos que no cuentan con dicha experiencia.

- **Hipótesis 7:** El personal docente de aula regular que **si posee** disposición para realizar su tarea educativa en colaboración con otros colegas y/o especialistas presentan una **actitud más favorable que aquellos** que no poseen dicha disposición.

Lo anterior se demuestra a partir de las características de la muestra en función de su formación profesional en educación especial, la experiencia en integración educativa y su disposición al trabajo en equipo; ya que la mayor parte de los sujetos que participaron en esta investigación manifestaron a través de sus repuestas y comentarios, no tener los conocimientos suficientes para lograr una formación que enfrente los requerimientos diversos de los alumnos con NEE; ni contar con la experiencia que permita desarrollar y potenciar las capacidades que se requieren para lograr la integración educativa. Sin embargo si manifestaron una tendencia favorable para trabajar en equipo.

Con respecto a la hipótesis que señala que **la actitud de los docentes** de aula regular ante la integración educativa de niños con NEE de las primarias públicas de la delegación Xochimilco son favorables si se corrobora, ya que los resultados indican que la actitud de los docentes tiene una alta tendencia hacia lo favorable, siendo esto una señal positiva para el éxito de la estrategia de integración educativa, pues como lo menciona Molins (1993), las actitudes sociales han ido cambiando hacia las personas que presentan alguna discapacidad, según sean las concepciones éticas y filosóficas, así como las condiciones económicas, sociales y tecnológicas de cada etapa de la historia de la humanidad. De acuerdo al mismo autor, tiempo atrás las actitudes eran de rechazo o proteccionismo, lo que generaba, una segregación o reclusión de los niños con discapacidad en centros especiales; en la actualidad esto ha cambiado, realizándose una práctica educativa de normalización, que implica la aceptación social, a través de la estrategia de integración educativa de la población con algún requerimiento especial para su atención.

Por su parte la D.E.E./SEP, (1994b), refiere que es importante que la integración de los individuos con NEE mantenga un nivel de calidad óptimo, que satisfaga sus necesidades; esto es, que los sistemas educativos nacionales deben adaptarse a aquellas personas que presenten algún tipo de deficiencia, y no por el contrario que ellas se adapten a los sistemas de educación. La innovación y el cambio constante brindarán una calidad en los Servicios Educativos, y dicha calidad implica que no se efectúe ningún

tipo de exclusión a comunidades e individuos en el contexto de Educación Especial sino por el contrario, se debe buscar alcanzar un grado de excelencia educativa para todos los alumnos con o sin NEE, a través de la integración general de dichos individuos.

Según Capacce y Lego (1987), señalan que esta actitud favorable se sustenta en cuatro fundamentos (filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos) que se distribuyen en una misma proporción; lo que en esta investigación no sucedió. En el análisis de resultados se encontró que el personal docente de aula regular manifiesta una actitud favorable sobre el derecho a nacer que tienen las personas con alguna discapacidad**,** al valor del hombre como persona, a la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones. Además se refieren a que los alumnos con NEE pueden interactuar en los diferentes ámbitos en los que su contexto le rodean (familia, comunidad, escuela y trabajo). A partir de esta instancia los docentes agregan que la integración debe surgir como un echo que trascienda al fenómeno social y lo que lo hace posible que se trasforme en un echo humano, dejando a tras los prejuicios estereotipados y su exclusión en la sociedad en general.

Asimismo refieren una actitud de aceptación a que el alumno tiene capacidad para aprender contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que implica inteligencia, razonamiento, memorización etcétera. En general piensan que el proceso de integración favorece su proceso de socialización; lo que adquiere un autocontrol de sus conductas espontáneas que se determinan por diversos roles que lesean asignados en forma individual y en el grupo que conviva, etc. Todo esto lleva a obtener mayores logros de adaptación hacia el alumno.

No obstante, en lo que respecta al fundamento pedagógico se encontró que una minoría de docentes toda vía no conciben toda vía a los alumnos con NEE dentro del aula regular, no por su actitud si no por preocupación, temor angustia, debido ano contar con la preparación, los conocimientos, la experiencia y/o el contacto directo con ellos y sobre todo con los recursos materiales y humanos que implica esta filosofía integradora.

Esto es rescatable, pues de acuerdo con **Guarella *et al.* (2000),** en los resultados de su investigación se encontró que la actitud favorable de los docentes de aula regular de las primarias públicas de las dieciséis delegaciones del D.F., hacia la integración educativa de niños con NEE se fundamenta en aspectos sociofilsóficos y psicológicos más que en pedagógicos.

A partir del análisis de la actitud que el docente manifiesta en la integración educativa de los alumnos con NEE y la **relación** que guarda con su **formación en educación especial** se encontró una actitud desfavorable. Esta se infiere a partir de que los mismos docentes no cuentan con los conocimientos, lo que en ellos genera una gran preocupación, lo que podría influir en su actitud, haciéndola negativa. Pero sin embargo Manosalva (1992), señala que es más probable que el docente presente una actitud favorable si cuenta con la formación, las estrategias instructivas, recursos y apoyos para

realizar su trabajo de integración educativa.

De acuerdo a lo anterior Herrera (2001), hace mención que los profesores expresan un natural temor para hacer frente a su actuación pedagógica dentro de la escuela integradora, debido a que su formación docente esta sustentada con otro modelo o enfoque y por que no cuenta con la información suficiente, por lo que esta situación pone en alerta al sistema educativo en todos sus niveles ya que, cuando se habla de que se lleve a cabo la integración educativa, se refiere a que los docentes estén capacitados para hacer frente a sus nuevas responsabilidades, lo que genera una actitud favorable en el proceso integrador de alumnos con NEE. Así mismo Illán, Pérez de Mayorca y Alemán, (1992), señalan que cuando se presenta una actitud desfavorable en los profesores hacia los alumnos con NEE en el proceso de integración educativa, genera ansiedad hacia los mimos docentes por la carencia de conocimientos y habilidades que le permitan adaptarse a las NEE de los alumnos integrados, además de vivirlo como imposición pues se sienten engañados al ver que están obligados a atender a un tipo de alumno para lo que no han sido preparados adecuadamente.

Por su parte Echeita (1991) coincide con los autores antes mencionados en que la modificación de las actitudes se adquiere a través de la formación docente y cuando las actitudes hacia el sistema integrador son favorables, entonces se dice que son la puerta a la intervención educativa con mayores garantías, de tal forma que permiten asegurar el progreso de los alumnos con NEE.

Los resultados aquí reportados corroboran lo mencionada por Chiu (1997) y Illán (1986), con relación a que si el profesor de clase regular deberá integrar a alumnos que presentan NEE, será entonces necesario que al docente se le ofrezca una capacitación teórico práctico que le permita favorecer su enseñanza para el beneficio de todos los alumnos, tanto para los regulares, como aquellos que requieran de una atención más especial

En definitiva las autoras, concluyen que si se pretende que el profesor de clase regular se haga cargo de niños con NEE en su clase, este habrá de ser preparado para que sus primeras experiencias de trabajo con estos niños, sean iniciadas con un autentico conocimiento del cual es su papel a desarrollar dentro del proceso integrador y llegue aceptar al niño con NEE con todas sus limitaciones.

Abós y Polaino-Lorente (1986) y Chiu (1997), argumentan que los maestros pueden ofrecer ayuda más adecuada si cuentan con los elementos conceptuales que les permitan favorecer el proceso educativo, ya que un objetivo de la integración educativa 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 aspecto importante que favorece el cambio de actitud de los docentes es la **experiencia en integración educativa**, pues como se puede observar en los resultados

la población con experiencia muestra una actitud favorable a diferencia de aquellos que no cuentan con la misma. Todo ello puede explicarse debido a que gran parte de los docentes de la muestra siempre han trabajado en aula regular, no han trabajado anteriormente en instituciones de educación especial y, actualmente no realizan otra actividad que se relacione con el proceso integrador.

La experiencia que se reporta de acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos, muestra un conjunto de NEE a la que los docentes se enfrentan dentro de las aulas regulares que abarca desde problemas de conducta, familiares, hiperactividad, psicomotores, entre otros.

Es así como los docentes enfrentan el proceso con temor debido a que desconocen como podría ser la relación, es decir, la interacción directa con los niños con NEE. Situación que vuelve a reflejar el miedo y la preocupación por declarase incompetentes por la falta de conocimientos y experiencia para trabajar en el proceso integrador lo que genera una actitud desfavorable. A decir de 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. En ocasiones es común que los propios docentes tengan una actitud inicial formada a partir de informaciones dadas por sus compañeros sin haber tenido una relación directa con alumnos con NEE, lo que produce actitudes más desfavorables y negativas. Y para cambiar este sentir y pensar los mismos autores reafirman que los docentes deben tener su propia experiencia, es decir, contacto directo con este sector de población académica.

Un elemento más a considerar para el desarrollo de la integración educativa es la **disposición al trabajo en grupo**. Así mismo en análisis de los resultados se confirma que quien cuenta con disposición a trabajar en grupo presenta una actitud más favorable ante la filosofía de normalización de niños con NEE.

Esto es rescatable pues de acuerdo a Abós y Polaino – Lorente (1986), reafirman que el personal docente debe estar colectivamente motivado, ya que será de menos los esfuerzos que se realicen en la integración educativa de los niños con NEE. Los mismos autores señalan que cuando los docentes trabajan en equipo presentan actitudes más favorables en dicho proceso integrador, ya que pueden rentabilizar, optimizar y en su caso reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos con NEE.

Cabe señalar que en los noventa y dos sujetos que conforman la muestra de estudio una proporción mayor mantienen una disposición favorable al trabajo en equipo que la que no cuenta con dicha disposición.

A partir de análisis de resultados es importante mencionar que los docentes recurren principalmente a los servicios de USAER, ya sea en las unidades escolares o de zona. Este servicio es considerado por los propios docentes como la solución y/o apoyo para la

solución de los problemas que se presentan en su aula con niños con NEE.

De acuerdo con los resultados y comentarios por parte de los docentes de la muestra de esta investigación, manifiestan que en ocasiones los espacios en donde se puede realizar los trabajos de capacitación sobre integración educativa, tales como juntas de consejo técnico son utilizadas para tratar temas administrativos de la institución donde laboran, o para tratar otras temáticas que no tienen relación con el proceso integrador y además no brindan la oportunidad para exponer sus casos de alumnos con NEE, que se encuentran dentro de su aula.

Según los hallazgos de la presente investigación, sugiere pensar que es necesario contar con el apoyo de más especialistas para este ámbito de la integración educativa, ya que los docentes de aula regular encuestados plantean que su experiencia y formación no es la suficiente para dar respuesta a las exigencias de esta práctica docente. Además es importante indicar que no obstante lo anterior, los docentes expresan tener la mejor disposición para trabajar en equipo dentro del proceso de la integración educativa.

La conclusión más significativa a la que se puede llegar, a partir del análisis de los resultados, es que la actitud desfavorable que presentan los docentes de aula regular de las primarias públicas de la delegación de Xochimilco en el proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales no rebasa a la actitud favorable.

Si bien, no podemos decir que haya rechazo, ni tampoco una actitud favorable por completo, más sin embargo si se puede mencionar el hecho de contar con una población que mantiene una actitud que favorable aún cuando no cuenta con la formación y la experiencia necesaria. Pero que en su lugar presenta una disposición para trabajar en grupo dentro del proceso integrador de alumnos con NEE. Este hecho marca una señal positiva para el éxito del proceso integrador.

Así a partir de la disposición favorable para trabajar en equipo por parte de los docentes, se podría tomar de apoyo para que conjuntamente se pueda buscar esa formación y experiencia que den la preparación docente para llevar a cabo el proceso integrador y así lograr una modificación en su actitud, pues las actitudes pueden modificarse por la propia experiencia. Todo ello facilitaría que más adelante, con la debida preparación, los docentes puedan concebir el incluir en sus aulas a niños con NEE.

Por otra parte, a partir del análisis de resultados de esta investigación se detectó la variable **apoyo** a considerar en futuras investigaciones, ya que el decir de los comentarios de varios docentes muestran que muchas veces lo que ocurre es que la integración educativa es exitosa gracias al esfuerzo, dedicación, buena voluntad de docentes concretos; así en ocasiones los docentes realizan la integración de alumnos con NEE, sin embargo no reciben **apoyos de ningún tipo**, lo que hace que se desanimen y abandonen dicha integración. Este punto habría que considerar ya que la filosofía de

normalización dice que las autoridades educativas son las primeras en cuidar y apoyar la integración educativa.

Por ello es necesario que las autoridades consideren lo antes mencionado, para formular proyectos que logren modificar el sentir, pensar y actuar de los docentes, a través de un proceso de revisión, análisis y evaluación institucional en el que los mismos docentes busquen alternativas para dar respuesta a la diversidad.

Por tal razón, es recomendable que se evalué el currículo de formación inicial docente, aquellas materias teórico-prácticas que aporten los conocimientos básicos para que orienten su trabajo hacia el desarrollo de habilidades que den respuesta a la demanda de la diversidad de las necesidades educativas especiales en el aula, dado que se encontró que los docentes manifiestan no estar formados para enfrentarse a las exigencias del nuevo modelo que exige la integración educativa, y por otra, que no cuenta con los recursos teórico-metodológicos, ni materiales que exige el proceso integrador en su práctica.

Con base en el análisis de resultados, así como en la discusión y las conclusiones, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Debe proporcionarse una formación profesional en educación especial a todo el personal docente de aula regular.

- Realizar cursos, talleres, pláticas y revisiones o recomendaciones de materiales bibliográficos o de otra índole (videos, audiocassettes, etcétera) que puedan cubrir la demanda de formación continua y permanente del personal docente.

- Especialistas que brinden asesoría a los docentes de aula regular en el manejo de casos concretos que resulten ajenos a la formación y conocimientos con que este personal cuenta.

- Asumir, tanto las autoridades de educación regular como las de educación especial, su compromiso en el proceso de integración educativa.

- Autocapacitarse a través de consultas en libros, revistas y manuales sobre temas relacionados con la integración educativa.

- Finalmente, realizar mayor difusión de información y valores que promuevan no sólo la integración educativa, sino también la social, a través de medios masivos de comunicación.

Finalmente con los resultados obtenidos en esta investigación, se considera que sólo se reporta el pensar y sentir de los docentes ante el proceso integrador, por lo que se sugiere que se realicen investigaciones de carácter permanente dirigidas a detectar

errores y aciertos, dentro del contexto escolar con el fin de complementar los factores que intervengan en las actitudes de los docentes hacia la integración educativa de niños con NEE.

BIBLIOGRAFÍA

Abós, P. y Polaino-Lorente, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. **Revista española de pedagogía**, **172**.193-206.

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.

American Psychological Association (1998). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Asociación. México, Ed. Manual Moderno; trad. Maricela Chávez M. *et al*.; adaptación gramatical Mayra Inzunza S.

Arnaíz, S. P. (1988). Un análisis de la educación especial hoy. **Anales de pedagogía, 6.** 7-25.

Arne, G. C. (2000). La identificación de las Necesidades Educativas Especiales del alumno: Modelo, criterios e instrumentos. **Educación Especial, 3**. 57-64.

Arroyo, M. (1997). Pensar la calidad de la atención "especial" desde la dimensión humana de sujetos. **Revista de la escuela y el maestro. Básica, 16.** 6-12.

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. Humanistas.

Chiú, V. Y. (1997). Práctica docente e integración e integración educativa. **Revista de la escuela y del maestro. Básica, 16.** 62-64.

Contreras, J. (1997). Las claves de la autonomía profesional del profesorado. En: J Contreras. **La autonomía del profesorado.** España: Morata. 145-173.

Cruz, V. D.; Gallo, A. E.; Vázquez, J. P. y Díaz, M. E. (2000). Formación docente desde el centro de trabajo. **Educación Especial, 3.** 25-34.

Dirección de Educación Especial y SEP (1994a). Proyecto General para la Educación Especial en México. **Cuadernos de integración educativa, 1.**

Dirección de Educación Especial y SEP (1994b). Articulo 41 comentado de la Ley

General de educación **Cuadernos de integración educativa, 2.**

Dirección de Educación Especial y SEP (1994d). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). **Cuadernos de integración educativa, 4.**

De Vicente, R. S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En: L. M. Villar Angulo. **Un ciclo de enseñanza reflexiva.** España: Mensajero. 53-88.

DGEE-SEP. (1986). **Control escolar en educación especial.** México: SEP

Echeita, G. (1991). El programa de integración del MEC. **Cuadernos de Pedagogía, 191.** 72 -75.

Escudero, T. (1985). Las actitudes en la enseñanza de las ciencias: un panorama complejo. **Revista de la educación, 278**. 5-25.

Fernández G. (1992). De la marginación a la Integración: Cambio de actitudes. En: G, Fernández. **Teoría y análisis práctico de la Integración Educativa.** Barcelona: Escuela Española.

Flores, C. R. (1991).Cambio y Actitud. **Revista de orientación educacional, 8-9.** 33-41.

García, C; Escalante, H; Escandón, M; Fernández, T; Mustri, D y Puga, V. (1998a). **Integración educativa. Guía del coordinador**. México: SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

García, C; Escalante, H; Escandón, M; Fernández, T; Mustri, D y Puga, V. (1998b). **Integración educativa. Material de trabajo para el programa de actualización.** México SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

García, C; Escalante, H; Escandón, M; Fernández, T; Mustri, D y Toulet, Y. (1999). Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. En SEP y subsecretaría de educación Básica y Normal (eds). **Informes de investigaciones.** México: SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

García, C; Escalante, H; Escandón, M; Fernández, T; Mustri, D y Puga, V (2000). La integración educativa en el aula regular**. Principios, finalidades y estrategias.** México: SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Nicasio, G. J. y Alonso, J. C. (1985). Actitud de los maestros hacia la integración educativa de niños con necesidades especiales. **Infancia y Aprendizaje, 30.** 51-68.

García S. (1990). La filosofía de la normalización como base de la integración educativa. **Revista de ciencias de la educación, 143.** 283-293.

García, S. (1993). Simulación del déficit visual como técnica. **Análisis y modificación de la conducta, 19.** 819-844.

García. T. (1993). Actitudes de los profesores. **Cuadernos de Pedagogía, 214**. 16-17.

Garrido**,** L. J. (1993). **Adaptaciones Curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial.** Madrid: CEPE.

Gómez C, J. (1996). La determinación de las necesidades educativas especiales. En: J. Gómez, C. **Gestión Académica de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.** Madrid: Escuela Española. 18-25.

Guajardo, E. (1999, Febrero). **Inclusión y democracia social.** Conferencia presentada en las primeras jornadas Internacionales de Educación para la Diversidad. Integración Educativa. Monterrey, Nuevo León.

Guarréla, C. V., Marín, R. M., Peralta, M. M. y Rojas, Y. C. (2000). **La integración educativa de niños con necesidades educativas especiales (NEE): un estudio de actitudes docentes.** Tesis de licenciatura inédita, Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

Hanko, G. (1993). Propuestas de tratamiento y consulta. En: G, Hanko. **Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo.** Barcelona Paidós Ibérica. 74-113, 161-185.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (1991). Recolección de datos. En: S. Hernández, R; C. Fernández, C. y L. Baptista, P. **Metodología de la investigación.** México: Interamericana. 233-244.

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.127-155.

Hernández, S. P. (1997). Debates y opciones en educación especial. **Revista de la escuela y, del maestro. Básica, 16**. 32-33.

Herrera, M. R. (2001). La integración educativa y la actualización docente. **Revista mexicana de pedagogía, 57.** 12-13.

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 Mayorca, G. y Alemán, L. (1992). Formar para integrar o integrar para formar. **Anales de pedagogía, 10.** 169-184.

James, W. (1993). El concepto de actitud. En: W. James. **La psicología social en el mundo de hoy**. México: Trillas.237-283.

Juidias, J. y León, J. M. (1990). Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar. **Revista de Educación, 292**. 267- 292

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 educativa otro modo de entender la cultura. En: M. López, M. y J. Guerrero, F. **Lecturas sobre integración educativa y social.** Barcelona: Paidós.33-80.

López M. R. (1989). La integración social en los niños anormales: **Pedagogía Cubana, 2.** 87-94.

Manosalva, M. (1992).Condiciones para la aplicación de programas de integración educativa. **Revista de educación, 1998**. 24-26.

Mann, L. (1990). Actitudes. En: L, Mann**. Elementos de Psicología social.** Universidad de Harvard: Limusa. 137-163.

Manuel, E. J. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. **Revista de educación, 317.** 11-29.

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. 15-34.

Mayagoitia, de T. O. (1971). Fundamentos de la educación especial. **Dirección General de Educación Especial, 1.** 5-12.

Ministerio de Educación y Ciencia, (1992). **Adaptaciones Curriculares.** Secretaría de Estado de Educación. España: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura.(1996). **La evaluación Psicopedagógica: Modelo, Orientaciones, Instrumentos.** España: Ministerio de Educación y Cultura.

Molina, N. (1997). Enfoque actual de la educación especial, su aplicación en la escuela regular. **Revista de la escuela y del maestro. Básica, 16.** 13-20.

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. 45-73.

Moral, S. C. (1998). Modelos alternativos de formación de profesorado basados en la reflexión. **Revista de educación, 315.** 271-281.

Nadeslsticher, A. (1983).**Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple.** México: INACIPE. 13-27 y 39-56.

Paredes, B. G.; Negrete, M. D. y González, Q. M. (2000). La integración un asunto de trabajo colaborativo. **Educación Especial, 2.** 11-14.

Pascual, M. A. (1997). Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. **Revista de educación, 313**. 231- 248.

Poder Ejecutivo Federal (1989). **Programas para la modernización educativa. 1989-1994.** México SEP.

Poder Ejecutivo Federal (1993). **Reforma al Articulo 3° de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.** México.

Poder Ejecutivo Federal (1996). **Programa de desarrollo educativo. 1995-2000.** México SEP.

Puigdelivoll, I. (1996). Evaluación de necesidades educativas. En: I, Puigdelivoll. **Programación en el aula y adecuación curricular.** Barcelona: Graó.59-80.

Ramírez, Ma. y Ríos R. (1992). ¿ Cambio de enfoque o de actitud en la enseñanza de las matemáticas ? **Cero en conducta, 31-32 y 65-69**.

Rojas, S. R. (1993). Diseño de la muestra. En: R. Rojas, S. **Guía para realizar investigaciones sociales.** México: Plaza y Valdez. 171.

Sánchez. A, A. (1996). La evolución Histórica del concepto de educación especial. En:

A. Sánchez, A. **Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica**. Barcelona: E. U. B.21-88.

SEP (1992). **Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica.** México.

SEP (1998). **Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas siglo XXI. Especial.** México: SEP

SEP (2000).**Curso Nacional de Integración Educativa.** México D.F: complejo.7-191.

Toledo G., M. (1981). **La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades Especiales.** Madrid: Santillán.

Waltón, W.,T. (1993). Normalización e integración de los chicos con Necesidades Especiales en 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 educativa y social.** Barcelona: Paidós. 223-238.

ANEXOS.

ANEXO 1

CUESTIONARIO 1.

Instrucciones:

Las siguientes preguntas deberán ser contestadas de acuerdo a lo que se les pide. Conteste lo más honesto posible, la información es confidencial y para uso exclusivo de la investigación.

Datos generales.

Nombre(opcional).
.....
Sexo. ..... Edad..... años.
Nombre de la escuela.....
Turno. .....
Formación profesional. .....
Años de experiencia docente. .....
Grado en el actualmente labora. .....
Existe USAER:
Dentro de la escuela.....( ).
Dentro de la zona escolar.....( ).

Marque con una cruz " x " la respuesta que considere correcta. Conteste y especifique cuando se indique. Recuerde que no puede dejar preguntas sin respuesta, y que debe elegir una sola opción en cada pregunta.

1. Tiene alguna formación en educación especial.

Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

2. Qué entiende por discapacidad.

( ) A) Una condición personal que se presenta de forma transitoria o definitiva la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y adecuaciones.
( ) B) Una persona anormal que representa una amenaza social e inspira temor o compasión con una desventaja inherente y sin capacidad para decidir su vida.
( ) C) Una persona que tiene pocas posibilidades de a prender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.

3. Qué son las Necesidades Educativas Especiales NEE.

( ) A) Aquellas que se traen con sigo desornes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desordenes en uno de más de los procesos psicológicos básicos.
( ) B) Aquellas que pueden presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo, ya sea por causas externas o internas.
( ) C) Aquellas propias de las personas con dificultades significativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no como alumnos regulares.

4. Ha recibido información, apoyo preparación, etc. Para llevar acabo la integración educativa.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

5. Conoce los avances más recientes sobre integración educativa.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

6. Ha tomado algún curso sobre integración educativa.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

7. De qué manera ha actualizado su práctica docente.
( ) A) De forma autodidacta.
( ) B) Por medio de cursos.
( ) C) De ninguna forma.

8. Acude con frecuencia a instancias que le proporcionen información sobre integración.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

9. Estudia actualmente.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

10. Conoce la diferencia entre integración educativa y escolar.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

11. Ha tenido experiencia de trabajo con niños con NEE.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

12. Cómo seria su relación personal si trabajará con niños con NEE.
( ) A) De agrado.
( ) B) De desagrado.
( ) C) De indiferencia.

13. Actualmente tiene un niño integrado dentro de su grupo.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

14. Siempre ha sido maestro de educación regular.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

15. Ha trabajo en alguna institución de educación especial.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

16. Realiza alguna otra actividad que tenga que ver con integración educativa a parte de su práctica docente.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

17. Conoce alguna experiencia sobre integración.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....
18. Ha trabajo con algún tipo de discapacidad.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

19. Ha trabajo en algún grado escolar con niños con NEE.
Si ( ) No ( )
Especifique.....
.....

20. Cómo podría ser la interacción maestro - alumno al trabajar con niños con NEE.
( ) A) Activa.
( ) B) Pasiva.
( ) C) No podría ser.

21. Ha trabajado con especialistas de alguna discapacidad.
Si No
Con quienes.....
.....

22. Ha solicitado los servicios de USAER para la atención de su grupo.
Si No
Por qué .....
.....

23. En las juntas de consejo técnico se tratan temas referentes a integración educativa.
Si No
Cuáles.
.....
.....

24. En caso de tener niños integrados. Comenta sus casos dentro de las juntas de consejo.
Si No
Por qué.
.....
.....

25. Colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).
Si No

De qué manera. .....
.....

26. Tiene un grupo de trabajo.

Si No

Especifique.....
.....

27. Qué personas conforman el equipo de trabajo al que pertenece.
A) Docentes.
B) Especialistas y docentes.
C) Otros
Especifique.
.....
.....

28. Qué tipo de relación mantiene con los padres de familia.
A) Estrecha.
B) Esporádica.
C) Nula.

29. Los padres de familia colaboran con usted cuando se solicita.
A) Siempre
B) Algunas veces.
C) Nunca.

30. Para su práctica docente usted gusta de trabajar;
A) Sólo.
B) En equipo.
C) Ambas modalidades.

ANEXO 2

CUESTIONARIO 2

Instrucciones:
En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, no es un examen. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente su opinión. Tan sólo se quiere conocer su parecer con respecto a la integración educativa de niños (as) con necesidades educativas especiales (NEE). Por ello se le pide que lea las afirmaciones detenidamente antes de contestar. La información que proporcione será de carácter estrictamente confidencial y se utilizara únicamente para efectos de la investigación.

En las siguientes paginas encontrara una serie de afirmaciones. Lea cada una de ellas con detenimiento y señale con una cruz (x) la respuesta que crea más apropiada (sólo puede marcar una opción por afirmación). Todas las afirmaciones deben ser contestadas.

Las opciones de respuesta a cada uno de los enunciados son:

TA = significa Totalmente De acuerdo.
A = significa De acuerdo.
D = significa Desacuerdo.
TD = significa Totalmente Desacuerdo.

Ejemplo:

1. Los alumnos con NEE son incapaces de ayudar a sus compañeros.

( )TA ( )A ( )D (X)TD

Si usted marca TD, quiere decir que está totalmente en desacuerdo en que "los alumnos con NEE son incapaces de ayudar a sus compañeros".

Agradecemos su colaboración.

1. Las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tienen derecho a nacer.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
2. Me gusta enseñar a los alumnos con NEE dentro de la aula.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
3. Los alumnos con NEE son inteligentes.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
4. Las actividades en el aula regular deber ser adecuadas para los alumnos con NEE.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
5. Las personas con NEE viven mejor en internados.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
6. Es bueno que las personas con NEE estudien en escuelas regulares.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
7. Los alumnos con NEE tienen potencial para razonar.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
8. Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
9. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
10. Una persona con NEE tiene facultades para estudiar.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
11. Los alumnos con NEE están imposibilitados para poner atención
( )TA ( )A ( )D ( )TD
12. Los alumnos con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
13. Los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
14. Los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
15. Es imposible para alumnos con NEE realizar actividades en el aula regular.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
16. Las personas con NEE son seres sociales educables.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
17. Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
18. El aprendizaje de los alumnos con NEE se favorece con la intervención de especialistas.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
19. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE.
( )TA ( )A ( )D ( )TD

20. Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptado por los demás.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
21. Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con las demás personas.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
22. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
23. Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
24. Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
25. Los alumnos con NEE son poco inteligentes.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
26. Las personas con NEE, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
27. Las personas con NEE deben estar en escuelas exclusivas para ellos.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
28. Los alumnos con NEE deben tener una sección exclusiva dentro de la aula.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
29. Las relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con NEE en algunas de ellas.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
30. Las personas con NEE son un problema para la sociedad.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
31. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con NEE.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
32. El aprendizaje de un alumno con NEE depende de un buen desarrollo integral.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
33. La atención extra que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
34. La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial.
( )TA ( )A ( )D ( )TD
35. Una persona con NEE es incompetente para estudiar.
( )TA ( )A ( )D ( )TD