UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Actitudes de los docentes de preescolar hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales

T E S I S

Isabel Romero del Real
Patricia Vargas Guerrero

Asesor
Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

Octubre, 2003

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue conocer las actitudes docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el nivel inicial y preescolar, para lograrlo se trabajó con una muestra de 426 educadoras y responsables de grupo de Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) del ISSSTE y de Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de la SEP de la Ciudad de México, a las cuales se les aplicó un cuestionario socioprofesional y una escala tipo Lickert. Las variables de estudio son la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición a trabajar en equipo. Los resultados muestran que en ambos centros la actitud de las educadoras es desfavorable; con respecto a la formación profesional se observó que a diferencia de lo que se esperaba, ésta no incide para que las actitudes sean favorables; respecto a la experiencia se encontró que ésta ha sido de tipo indirecta, por lo que tampoco se corroboró la hipótesis que menciona que las docentes que han tenido alumnos integrados tienen una actitud más favorable; por último, se mostró que en los centros de ambas instituciones no se trabaja en forma colegiada, aunque es importante señalar que las educadoras están en la mejor disposición para hacerlo, y no sólo eso, sino que demandan el apoyo de los diferentes especialistas, convencidas de que trabajando en equipo y teniendo orientación podrán dar respuestas más específicas a las necesidades de sus alumnos; y quizá incidan para que tengan actitudes favorables en el proceso de integración. Finalmente se plantea la importancia de llevar a cabo la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en los niveles iniciales y preescolar, y a partir de los resultados obtenidos se sugiere algunas acciones para llevar a cabo con éxito dicho proceso.

INDICE

Contenido	Página
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
Educación inicial y preescolar	1
Integración escolar y educativa	20
Necesidades educativas especiales	28
Adecuaciones curriculares y evaluación	30
Actitudes docentes	35
Planteamiento del problema	46
CAPITULO II	
Metodología	
Sujetos	50
Instrumentos	52
Procedimiento	54
CAPITULO III	
Resultados	55
Análisis de las actitudes	61
CAPITULO IV	
Discusión y conclusiones	67
REFERENCIAS	78
ANEXOS	

CAPITULO I

EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR

La educación inicial es un servicio necesario en la sociedad actual, es una alternativa para el desarrollo integral de los niños de 45 días a 4 años en los aspectos físico, cognitivo, afectivo y social (SEP, 2000a). Al respecto, Gentile y Weinschelbaum (2000) añaden que al ser éste el primer contexto institucionalizado de enseñanza y aprendizaje en que están inmersos los niños, se debe promover la socialización y el juego como factores importantes para que el alumno alcance los contenidos disciplinarios planeados para su edad.

La educación preescolar está fundamentada en el artículo tercero constitucional y forma parte de la educación obligatoria; se otorga a los niños de los 4 a los 5 años 11 meses, y tiene como principio respetar las necesidades e intereses de éstos, favorecer el juego, promover su capacidad de expresión para lograr su desarrollo integral y ser la base de los conocimientos formales; así mismo iniciarlos en la adquisición de valores de identidad nacional, justicia, independencia y democracia (SEP, 2000a).

Por su riqueza, la evolución vertiginosa que se produce, la receptividad ante la estimulación externa y las posibilidades de cambio los primeros seis años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano. Sánchez (2001) afirma, que en un sentido amplio, se considera como un período crítico para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que van a tener una repercusión trascendental en su desarrollo posterior. Por ello, continúa la autora, es necesario enfatizar que la atención de educación inicial y preescolar crea la posibilidad de mejorar sustantivamente las futuras generaciones.

Programa de Educación Inicial en México

La Educación Inicial conforma actualmente una realidad mundial y una necesidad inherente al desarrollo de la sociedad. Constituye además un requisito indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de la niñez. En México se ha consolidado como una institución con presencia nacional bajo un único propósito: contribuir a una formación equilibrada y a un desarrollo armónico de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad (SEP, 1992).

A nivel internacional la Educación Inicial orienta sus acciones hacia el desarrollo integral del niño. Cada país, de acuerdo con su grado de avance, brinda diferentes alternativas de educación; sea a través de sistemas formales o institucionalizados como Guarderías Infantiles, Jardines de Niños, Centros de Desarrollo Infantil, o bien, por medio de sistemas no formales o no escolarizados con opciones abiertas, autogestivas y de desarrollo comunitario y familiar.

En México la Educación Inicial se proporciona en dos modalidades: la Escolarizada que opera a través de los Centros de Desarrollo Infantil y la no escolarizada que funciona en zonas rurales, indígenas y urbano-marginadas. Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) son instituciones que brindan educación integral a los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad. Dichos centros ofrecen al menor diversos servicios multidisciplinarios, tales como el pedagógico, el médico, el social, el psicológico y el nutricional (SEP, 1992).

La SEP (1992), menciona que en este nivel educativo se tratan las formas y procedimientos que se utilizan para atender, conducir, estimular y orientar al niño. En particular, se entiende como un proceso de mejoramiento de las capacidades de aprendizaje del infante, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social, y sobre todo de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños.

La Educación Inicial parte del antecedente básico que los primeros años de vida de los niños son esenciales para su desarrollo futuro como seres humanos, por lo tanto, la calidad de la atención y la formación que se les brinde desde el nacimiento serán determinantes para desarrollar al máximo sus capacidades (SEP, 2000a).

Los niños son comprendidos en un conjunto de interacciones que dan sentido y estructura a sus conocimientos, sentimientos y deseos; su desarrollo individual se realiza en conjunción con el medio ambiente que lo rodea. La formulación del programa contempla el apoyo y la participación de personas y materiales eficaces para coadyuvar a las finalidades establecidas.

El programa tiene rasgos que lo definen y le dan coherencia y significatividad dentro del contexto nacional.

Primero. El programa posee un enfoque educativo al buscar, de manera intencionada, desarrollar hábitos, habilidades y actitudes socialmente necesarias en los niños, de modo que permita satisfacer sus necesidades y ampliar los espacios de integración social. Enriquece simultáneamente las posibilidades de estimulación y promueve su desarrollo desde su nacimiento, involucrando a los distintos agentes educativos en la realización de acciones en beneficio de la niñez de su comunidad.

Segundo. La vida social de los niños es formativa por excelencia, sin embargo es necesario orientar las acciones cotidianas hacia propósitos formativos específicos, contribuyendo a una educación más sólida que brinde beneficios a lo largo de toda su estancia en el sistema escolar. La educación es considerada como el establecimiento de un conjunto de posibilidades de desarrollo personal y de exigencias sociales que marcan la orientación de las acciones y relaciones entre los niños y su entorno.

Tercero. Las posibilidades y exigencias educativas para los niños se presentan dentro de un conjunto de interacciones con los adultos y la convivencia

diaria. Desde el nacimiento los niños tienen relación con grupos de personas mayores, estos adultos llegan a ser determinantes para la vida futura de los niños, el cuidado y la dedicación con que se realice la interacción determinará, en gran medida, los alcances y logros de los niños.

Cuarto. Las interacciones suceden en cualquier ámbito del desarrollo de los niños: familiar, escolar o comunitario. El programa brinda orientaciones básicas para enriquecer las posibilidades de interacción y para integrar intenciones diversas en un propósito común.

Quinto. El programa, lejos de establecer un marco estricto para el desarrollo de las actividades educativas, constituye un ámbito de opciones de trabajo ajustables a las diferentes condiciones y características de los niños. Desde este punto de vista permite a cada región y a cada centro buscar las mejores opciones para permitir un incremento de sus potencialidades.

En el programa se asumen los marcos básicos, conceptual, curricular y operativo que se relacionan y sustentan entre sí (SEP, 1992).

En el marco conceptual se definen los fines señalados en el Programa para la modernización educativa y en el Acuerdo Nacional. Los propósitos a lograr por los niños en este nivel educativo a corto y largo plazos, así como los principios conceptuales de orden psicológico, social y educativo que sustentan el programa bajo una postura común. El enfoque interactivo es la categoría central del programa.

En el marco curricular se presenta la parte referida a los contenidos educativos que contempla el programa. Su conformación se deriva de las tres áreas básicas del desarrollo del niño: área de desarrollo personal, área de desarrollo social y área de desarrollo ambiental.

En el marco operativo se presenta la parte referida a las actividades, las cuales se diseñan a partir de ejes de contenido que favorecerán los objetivos específicos. Las actividades se categorizar de dos maneras: a) las dirigidas o propositivas y

b) las libres o indagatorias. En las primeras, se plantea un conjunto de acciones sistemáticas y secuenciadas para lograr los fines específicos señalados en los ejes de contenido, son requerimientos para los niños que forman parte de las exigencias socialmente necesarias. En las segundas, se propicia el desarrollo de las capacidades del niño bajo el marco del interés que muestre en la realización de las actividades. La finalidad es establecida por el niño mismo, sólo se busca espacios y condiciones adecuadas para que desarrolle sus propios procesos de construcción y asimilación del mundo.

Las actividades desarrolladas bajo estos dos criterios buscan resolver la diferencia entre exigir al niño y proporcionarle la libertad suficiente para su formación autónoma.

Objetivos

Dadas las características particulares de atención y cuidado que requieren los niños de edad temprana la participación del adulto para la consecución de los objetivos educativos del programa para este nivel es definitiva. El adulto incide e instrumenta, en gran medida, el tipo de condiciones que favorecen y potencializan los logros del niño, a través de la relación afectiva que establece con él.

Los objetivos se presentan como aquellos logros constatados que alcanzan los niños, los padres y la comunidad en un lapso determinado por influencia de las acciones educativas.

Objetivos generales

1. Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.

2. Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.

3. Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.

4. Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.

5. Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.

Objetivos particulares

1. Propiciar oportunidades que permitan aplicar y consolidar los procesos cognoscitivos en los niños.

2. Estimular, mejorar y enriquecer el proceso de adquisición y dominio del lenguaje en el niño.

3. Ejercitar el control y la coordinación de los movimientos del cuerpo.

4. Fomentar la interacción, comunicación y adquisición de valores en el medio familiar, para propiciar la participación y mejoramiento en la atención del niño.

5. Favorecer la interacción grupal a través de la expresión de ideas, sentimientos y estados de ánimo, como medio de satisfacción de las necesidades afectivas del niño.

6. Contribuir al conocimiento, valoración e integración del niño a su comunidad y a su cultura.

7. Conformar las habilidades elementales para el ingreso y adaptación del niño a la escuela primaria.

8. Proporcionar elementos para conocer a los seres vivos y otros componentes de la naturaleza, así como para la comprensión de las relaciones entre sus fenómenos.

9. Propiciar la adquisición de conocimientos que permitan al niño comprender los principales problemas ecológicos y sus consecuencias para el desarrollo de la vida.

10. Orientar la participación en las acciones de preservación y conservación del medio ambiente.

11. Fomentar la participación del niño en la prevención, conservación y mejoramiento de la salud comunitaria.

La Educación Inicial trata las formas y procedimientos para atender, conducir y estimular al niño, es un proceso de mejoramiento de sus capacidades de aprendizaje, del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social y, sobre todo, de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños.

La Educación Inicial es actualmente una realidad mundial y una necesidad inherente al desarrollo de la sociedad, constituye además un requisito indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de la niñez. En México se ha convertido en una institución con presencia nacional con un único propósito: contribuir a una formación equilibrada y a un desarrollo armónico de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad.

El programa de Educación Inicial es un marco que delimita ámbitos de interacción y busca la mejor calidad de esta relación a través de una doble acción educativa, por un lado respetar las necesidades e intereses que dicta su desarrollo natural, y por el otro conducir su potencial al logro de cualidades socialmente necesarias para su desempeño educativo.

El programa antes mencionado es el instrumento fundamental que permite orientar y normar la labor educativa que se desarrolla con los niños en la educación inicial. En él se estipulan los propósitos que se persiguen, los contenidos considerados relevantes y necesarios, las características que debe asumir el proceso educativo y los lineamientos y criterios con los que debe llevarse a cabo la evaluación.

Programa de educación preescolar de la SEP

La educación en el nivel preescolar ha adquirido en los últimos años mayor relevancia dentro del Sistema Educativo Nacional, no sólo por que se contempla como parte integrante de la Educación Básica, sino porque hoy día se reconoce que los conocimientos, habilidades y competencias que promueve, sientan las bases para el desarrollo integral del educando (SEP, 2000a).

Para que la educación preescolar sea de calidad es necesario que todas las personas que conforman la comunidad educativa, involucrada en la tarea cotidiana de formar a los niños y a las niñas en edad preescolar (3-6 años), en los jardines de niños del Distrito Federal, asuman con responsabilidad y alto grado de compromiso su práctica educativa, así como el reconocer sus posibilidades y limitaciones y tener, además, un constante deseo de superación para así alcanzar de forma cotidiana los propósitos educativos planeados.

La educación preescolar en México se basa en una propuesta que considera a la educación como una vía importante para lograr la transformación de la sociedad, así mismo, el programa de educación preescolar de la SEP (2000 a) reconoce que una auténtica educación es aquélla cuya meta es lograr que el ser humano

aprenda a conocer, a hacer, a ser y a convivir; además de ser capaz de enfrentar su realidad y desenvolverse en ella de manera crítica, creativa y propositiva para así, lograr una mejor calidad de vida.

En este sentido, la educación preescolar define en sus propósitos las competencias que los niños y las niñas han de adquirir para formar sujetos que tengan confianza y seguridad en sí mismos, que establezcan relaciones con el mundo social y natural en un ámbito cada vez más amplio, basadas en el respeto, la colaboración, la búsqueda de explicaciones y el uso de lenguaje como medio para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos.

Los objetivos que el Programa de Educación Preescolar (SEP 2000a) contempla, se orientan para que el niño desarrolle:

- Autonomía e identidad personal
- Formas sensibles de relación con la naturaleza
- Su socialización a través del trabajo grupal
- Formas de expresión creativas
- Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura.

La propuesta de trabajo se organiza por Proyectos, los cuales se fundamentan en el principio de la globalización; el desarrollo infantil se concibe de manera integral, en donde la afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales dependen uno del otro. En todo ello el juego juega un papel fundamental.

Propósitos

1. Que el niño muestre una imagen positiva de sí mismo.

Este propósito se refiere a favorecer la necesidad de que el niño y la niña adquieran seguridad y confianza en sus capacidades, implica el reconocimiento y la aceptación de sus cualidades, así como el aprecio de su persona, es decir considerarse como sujeto valioso.

La auto imagen se construye a partir del trato que reciben de las personas con las que interactúan -su familia, maestras, maestros, compañeros y compañeras- del reconocimiento y consideración que hagan sobre su persona.

Para obtener una auto imagen positiva es necesario que el niño y la niña adquieran progresivamente las siguientes habilidades y aptitudes:

- Resolver necesidades que afectan a su persona.
- Proponer, elegir, decidir y manifestar disposición para enfrentar retos diversos.
- Aceptarse como es, interesarse por su apariencia personal y por la calidad de lo que realiza.

2. Establecer el respeto y la colaboración como formas de interacción social.

Este propósito se relaciona con la necesidad de llevar a los niños y a las niñas a reconocer las normas que regulan su comportamiento en sociedad al interactuar con los y las demás para establecer relaciones respetuosas en la convivencia, encontrar en el diálogo la vía para solucionar los conflictos y asumir la responsabilidad de sus actos. Valora la colaboración como forma de convivencia, implica reconocer la importancia de formar parte de un grupo social y que la participación con otros y otras contribuya a obtener beneficios colectivos.

Para lograr este propósito es necesario que los niños y las niñas adquieran progresivamente las siguientes habilidades y aptitudes:

- Respetar las normas y acuerdos para la convivencia, el trabajo y el juego.

- Colaborar y compartir con otros y otras en diversas situaciones.
- Emitir su punto de vista respecto a situaciones que se presentan en su entorno y escuchar los de otras personas.

3. Comunicar ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos lenguajes.

Este propósito hace referencia a la capacidad del niño y de la niña para utilizar el lenguaje en un contexto comunicativo y funcional, que les permita comprender y ser comprendidos/as. En la edad preescolar, el desarrollo de las diversas formas de expresión y representación es fundamental para que el niño y la niña tengan interés por comunicarse, comprender y producir ideas, tanto verbales como no verbales, así como representar lo que conocen y saben de sí mismos, de las cualidades y relaciones que existen entre los objetos y situaciones del entorno. Son parte de este propósito los lenguajes matemáticos, oral, escrito y artístico (SEP 2000a).

Lenguaje matemático

En relación con el lenguaje matemático los niños y las niñas deben progresivamente desarrollar las siguientes habilidades y actitudes:

- Comprender que los números son formas de representar significados numéricos.
- Formular estrategias para resolver problemas numéricos, de medición, espaciales y de representación.
- Manifestar agrado por emplear y resolver situaciones relacionadas con aspectos matemáticos.

Lenguaje oral

En el lenguaje oral el niño y la niña deben adquirir las siguientes habilidades:

- Comprender mensajes verbales.
- Expresarse con claridad, fluidez y coherencia acerca de los hechos y experiencias de su vida cotidiana.

Lenguaje escrito

En relación con el lenguaje escrito, los niños y las niñas habrán de adquirir progresivamente las siguientes habilidades:

- Comunicar diversos mensajes al crear dibujos y textos.
- Reconocer la función social del lenguaje escrito como una forma de comunicación, información y disfrute.

Lenguaje artístico

Respecto al lenguaje artístico, el niño y la niña deben adquirir progresivamente las siguientes habilidades y aptitudes:

- Emplear la música, la plástica, la danza, la literatura y el teatro como formas de expresión.
- Interpretar y disfrutar distintas manifestaciones artísticas.

4. Explicar diversos acontecimientos de su entorno a través de la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación.

Es necesario que los niños y las niñas conozcan la realidad a partir de formularse preguntas y buscar posibles respuestas a todo aquello que ocurre en el entorno.

El acercamiento a la realidad y la posibilidad de experimentar e indagar en ella requiere de reconocer y establecer relaciones de orden cualitativo y cuantitativo entre los objetos y situaciones, esto permite que, paulatinamente, comprenda las causas y efectos de los fenómenos naturales y sociales.

Para lograr este propósito, el niño y la niña deben adquirir progresivamente la habilidad de plantear y confrontar posibles respuestas a diversos fenómenos naturales y sociales que ocurren en el entorno.

5. Manifestar actitudes de aprecio al medio natural.

Los niños y las niñas necesitan aprender a convivir en armonía con el medio natural. Las actitudes de cuidado y respeto al medio se adquieren a través de observar la realidad, buscar información, generar acciones concretas, factibles y permanentes que impacten la vida escolar y comunitaria para recuperar y preservar el equilibrio de la relación del ser humano con la naturaleza.

Para lograr este propósito, es necesario que el niño y la niña adquieran progresivamente la actitud de cuidar y respetar el medio natural (SEP 2000a).

6. Satisfacer por sí mismo necesidades básicas del cuidado de su persona para evitar accidentes y preservar su salud.

Es necesario que los niños y las niñas conozcan medidas de higiene, alimentación y seguridad para proteger su persona, pues esto contribuye a que adquieran progresivamente la conciencia de su cuerpo y de cómo conservar la salud. Asimismo deben practicar y saber en qué momento y condiciones requieren aplicar las medidas de autocuidado que les permitan preservar su integridad física y psicológica ante situaciones de riesgo en la vida cotidiana.

La SEP (2000a) afirma que en México los accidentes son la primera causa de muerte en menores de seis años, de ahí la importancia que se trabaje este aspecto en su educación, particularmente cuando muchos infantes permanecen una parte del día solos o al cuidado de hermanos o hermanas mayores.

Para lograr este propósito, es necesario que el niño y la niña adquieran progresivamente las habilidades de:

- Incorporar a su vida cotidiana prácticas de higiene y alimentación que preserven su salud.
- Aplicar medidas de seguridad que les permitan prevenir accidentes y situaciones de riesgo.

7. Respetar las características y cualidades de otras personas sin actitudes de discriminación de género, étnia o por cualquier otro rasgo diferenciador.

Se refiere a la necesidad de que la población infantil, desde sus primeros años, aprenda a reconocer el valor propio y el de los otros y las otras, así como la igualdad y el respeto de los derechos y oportunidades para participar y progresar, como elementos primordiales en la convivencia humana.

Para lograr este propósito, es necesario que el niño y la niña adquieran la actitud de aceptar a otros y otras independientemente de cualquier rasgo diferenciador (SEP 2000a).

8. Manifestar actitudes de aprecio por la historia, la cultura y los símbolos que nos representan como nación.

Apreciar la historia y la cultura significa entender la existencia de sucesos que modifican la vida personal y social, lo cual permite a las personas participar, de manera consciente, en la vida cotidiana al reconocerse como individuos, como parte de un grupo social y aprender de la experiencia.

La identidad social se constituye al reconocer algunos elementos que comparten los miembros de diversos grupos y que dan un sentido de pertenencia. Los símbolos patrios son producto de la historia, como tales, representan lo que somos como pueblo.

Para lograr este propósito, es fundamental que los niños y las niñas adquieran las habilidades de:

- Identificar que pertenece a diversos grupos sociales, manifestar interés y gusto por sus costumbres y tradiciones.
- Respetar y apreciar símbolos patrios, sitios históricos y públicos.

9. Valorar la importancia y el beneficio que reporta el trabajo comunitario.

El Trabajo como actividad física o intelectual se traduce en un beneficio. Los niños y las niñas deberán identificar la existencia de diversas formas de trabajo que le benefician directamente a través de las labores que realizan los miembros de su familia, las personas de la escuela y de la comunidad.

Para lograr este propósito los niños y las niñas deben de adquirir progresivamente la actitud de respeto hacia el esfuerzo individual y colectivo que implica realizar cualquier trabajo (SEP 2000a).

10. Generar alternativas para aprovechar el tiempo libre.

El tiempo libre, además de aportar descanso del trabajo cotidiano, sirve para planear, organizar y realizar una serie de diversas actividades. Además de gozo, alimenta la imaginación, la sensibilidad, el deseo de enfrentar retos, así mismo experimenta otras formas de relación las cuales constituyen alternativas para satisfacer necesidades lúdicas.

Lograr este propósito implica que los niños y las niñas adquieran progresivamente la habilidad de crear opciones recreativas con los objetos y espacios a su alcance para utilizar su tiempo libre.

Programa pedagógico del ISSSTE

La vida de los pueblos y de los individuos se encuentra hoy, ante la perspectiva incierta de acelerados cambios sociales, políticos y económicos.

Enfrentar estas realidades exige innovar las ideas y acciones, empeñando los mejores esfuerzos individuales y colectivos, a fin de encontrar soluciones que permitan proyecciones hacia el futuro para aproximar al pueblo mexicano a la condición social aspirada (ISSSTE 2001).

En este contexto, el ISSSTE reconoce la importancia que tiene el servicio educativo-asistencial en la vida presente de los niños y las niñas, así como en la vida futura de México, por lo que la atención a la infancia, es uno de los proyectos prioritarios del Instituto en materia de prestaciones sociales y culturales.

En cumplimiento con la ley que rige al Instituto, se otorga a las trabajadoras y trabajadores el derecho al servicio de Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) para sus hijos entre los dos meses y los seis años de edad; estableciendo entre sus metas, el compromiso de satisfacer sus necesidades de educación, cultura, fortalecimiento de la salud, integración familiar y social, así como su desarrollo futuro.

En este sentido, el Programa Integral Educativo del ISSSTE presenta una alternativa Teórico-Metodológica que busca responder de la mejor manera a estos compromisos, además de garantizar el desarrollo de los niños y niñas que asisten a las EBDI desde una dimensión totalizadora y congruente con sus necesidades.

Objetivos generales

- Promover una gran diversidad de oportunidades educativas que coadyuven a la formación de una personalidad equilibrada, crítica y solidaria.

- Promover el desarrollo integral del niño sobre la base del afecto, el respeto, la comunicación, la atención individual y grupal.
- Propiciar el logro progresivo de la identidad personal y de la socialización, a través de alternativas educativas que permitan la participación activa, la toma de decisiones y la resolución de problemas cotidianos.
- Promover el desarrollo de todas las capacidades con que potencialmente cuenta el niño a través del juego, la actividad y el respeto a su iniciativa y creatividad.
- Desencadenar procesos reflexivos en el niño mediante actividades secuenciadas, que permitan lograr paulatinamente la construcción del pensamiento lógico a partir de la resolución de problemas relacionados a la vida cotidiana.
- Brindar alternativas educativas que contribuyan a que el niño sea capaz de tomar decisiones que incidan positivamente en la transformación constructiva del grupo social del cual forma parte (ISSSTE 2001).

Objetivos específicos

Se hace la presentación de los objetivos propuestos para cada sección educativa, haciendo la consideración de que dichos objetivos no son estructuras rígidas que se alcanzarán obligatoriamente por la edad cronológica, o por todos los niños, sino que se irán alcanzando en la medida que los procesos de desarrollo vivido por cada uno lo permitan.

Lactantes

En un ambiente cálido y estimulante en el que se establezca comunicación permanente con el niño, se proporcionará experiencias que promuevan procesos de desarrollo que lo lleven gradualmente al:

- Inicio de la identidad personal, mediante el conocimiento y control progresivo de su cuerpo con relación al medio físico y social, así como la adquisición de hábitos de autocuidado.
- Empleo de su inteligencia práctica para la solución de problemas sencillos y el descubrimiento de formas variadas de relación con los objetos y personas que constituyen su entorno social.
- Desarrollo de su capacidad de atención y expresión de sus necesidades, mediante un lenguaje gestual y emotivo, para establecer las primeras formas de comunicación con las personas que lo rodean.

Maternales

En un medio sustentado en la seguridad y confianza, producto del respeto y la atención al niño, se ofrecerá experiencias de aprendizaje que posibiliten adquisiciones en cuanto al:

- Desarrollo de la creatividad a través de su capacidad de experimentar situaciones concretas de su medio físico y social, a nivel práctico y simbólico.
- Desarrollo de habilidades en sus movimientos corporales y de locomoción, así como de hábitos para el cuidado de su salud, incrementando su seguridad personal y autonomía.

- Inicio de la internalización de normas y valores elementales de convivencia humana, basados en el respeto mutuo de las personas que conforman su entorno, con objeto de facilitar y avanzar en sus procesos de adaptación.
- Desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación a través del lenguaje oral, corporal, gráfico y artístico.
- Principio del desarrollo de la iniciativa para expresar ideas basadas en sus experiencias con el medio físico y social.

Preescolares

A través de un ambiente que propicie la iniciativa y la creatividad a partir de acciones organizadas, estimulantes y ricas en experiencias vitales y significativas, por medio del juego el niño llegará a adquisiciones referidas al:

- Desarrollo de la independencia en actividades relacionadas con el cuidado, dominio y control de su cuerpo, así como del respeto y conservación de su entorno físico.
- Empleo de sus propios recursos y los del medio para construir sus propias experiencias e ideas y, con base en ellas, formular hipótesis que le permitan explicar y explicarse el mundo que lo rodea.
- Logro de la identidad personal y de la expresión oral mediante un lenguaje verbal estructurado, que le permita la convivencia en grupo, así como la participación en actividades y juegos regidos por reglas.
- Inicio de procesos cognoscitivos que le permitirán construir y aproximarse al pensamiento lógico-matemático indispensable para establecer relaciones causa-efecto y posteriormente las funciones mentales de análisis, síntesis y razonamiento.

La atención educativa y asistencial que reciben los niños y las niñas de 45 días de nacidos a 5 años 11 meses de edad en los Centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación Pública (CENDI SEP) y en las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (EBDI ISSSTE), contribuye al desarrollo integral y armónico en ellos, fortaleciendo sus capacidades físicas, afectivas y cognoscitivas dentro de un ambiente rico en experiencias formativas.

Los sistemas educativos de la SEP y del ISSSTE reconocen que a través de la Educación Inicial y Preescolar se crean las posibilidades de mejorar sustantivamente las generaciones siguientes, ya que los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo futuro del ser humano. La calidad y tipo de atención y formación que se brinde al niño desde su nacimiento serán determinantes para el desarrollo de sus capacidades.

Aun cuando cada una de las instituciones tiene su propio programa coinciden en tener como objetivo fundamental el promover el desarrollo integral del niño a través de procesos intencionales donde se generan experiencias de aprendizaje que le permiten construir su conocimiento, con el fin de lograr su autonomía, la estructuración de su pensamiento en sus relaciones con el mundo social, el dominio de su movimiento y su identidad personal para consolidar en el futuro su socialización.

INTEGRACIÓN ESCOLAR Y EDUCATIVA

Educación especial

Toda sociedad tiende a desarrollar sus representaciones de lo que considera persona “normal”, es decir qué se espera de las personas que pertenecen a determinada comunidad o grupo social, de las características y atributos típicos establecidos y reconocidos por la misma sociedad.

Durante gran parte del siglo XX, la sociedad pensó que las personas con discapacidad eran nocivas e incluso peligrosas para las demás, debido a sus características físicas o intelectuales, sus diferencias o limitaciones y, sobre todo, a que podían alterar y perjudicar el orden social, motivo por el cual se les recluía para su custodia en diferentes instituciones (Bautista, 1993).

A lo largo de dicho siglo se ha modificado la consideración social hacia aquellas personas que presentan deficiencias y al hablar de deficiencias, menciona Fernández (1996), se incluye a todas las personas que se muestran diferentes a la gran mayoría. A mediados del siglo XX diferentes instituciones manifiestan la importancia de brindarles mayor y mejor atención a estos sujetos, surgiendo así las escuelas especiales.

El objetivo fundamental de las escuelas especiales era integrar a las personas discapacitadas a la vida social, pero su función, lejos de lograr su propósito, contribuyó a que se segregara aún más a dichos alumnos, principalmente porque sus acciones estaban enfocadas hacia aspectos asistenciales y de rehabilitación (SEP, 2000 b).

A partir de la década de los 50 del siglo pasado, se reconocen los derechos que tienen dichos sujetos, (Fernández 1996); así surgen los conceptos de normalización, integración y necesidades educativas especiales.

Normalización

Según Fernández (1996), la normalización se refiere a la inserción del discapacitado al medio social, para así brindarle modos de vida y condiciones adecuadas que posibiliten su desarrollo y que le permitan tener una mejor calidad de vida. Al respecto, García (1993) menciona que la idea de normalización surge en el ámbito social, no en el educativo y se centra principalmente en la relación entre los discapacitados y las personas con las que conviven, y no sólo en la

situación de los sujetos que sufren deficiencias. Las relaciones sociales que se tienen con personas deficientes son diferentes a las que se dan entre individuos normales, ya que la existencia de diferentes obstáculos como prejuicios y actitudes hacen que el comportamiento sea diferente.

La normalización, continúa el mismo autor, se refiere a cambiar precisamente ese comportamiento hacia las personas deficientes, normalizando el tipo de relaciones que se tiene con ellos, incluso exigiéndoles en esa relación, ya que es una forma de valorar sus posibilidades. "Si no tienen acceso a situaciones normales no tendrán nunca la oportunidad de aprender qué se hace en ellas.” (p.79).

Cuando surge el concepto de normalización, el propósito fundamental fue insertar a los marginados en todos los ámbitos de la vida social y acabar con las instituciones (hospitales, manicomios, escuelas especiales, etc.), ya que éstas los excluían de la sociedad (Romeu, Arnaiz, Escudero, González y Nieto 1999).

La normalización, continúan los autores, supone que cualquier persona independientemente de su edad y grado de discapacidad, es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano. Normalizar, agrega Bautista (1993), no es intentar transformar en normal a un sujeto deficiente, por el contrario, es aceptarlo, respetarlo y favorecer su desarrollo óptimo para que tenga una vida lo más normal posible.

Integración educativa

La integración educativa implica el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico, así como a la satisfacción de sus necesidades individuales de aprendizaje dentro del aula; esto es, que el alumno con discapacidad deberá integrarse a la escuela regular. La integración va más allá de la inserción escolar, pretende que los alumnos discapacitados integrados participen activamente, igual que los alumnos sin discapacidad en los distintos ámbitos y actividades escolares, lo que le permitirá mejorar sus condiciones de

participación y desarrollo en los distintos espacios de relación como son la familia, la cultura, la recreación y el arte, favoreciendo así la integración social (SEP, 2000b).

En ese sentido, la integración es responsabilidad, compromiso y obligación de la educación en general, ésta debe dar respuesta a las necesidades específicas de todos los alumnos incluyendo a los que presentan alguna discapacidad.

La integración educativa, según Fairchild y Henson, (citados en SEP 2000b) implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales, dentro del ambiente menos restrictivo, en el cual pueda satisfacer sus necesidades. Para lograr lo anterior se necesitan programas y servicios educativos flexibles, que fluyan en un continuo y permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier punto de éste, cada vez que sea necesario.

Al respecto, Marchesi y Martín (1993) mencionan que uno de los aspectos de mayor importancia en la integración escolar, fue evitar etiquetar a los niños a partir de sus discapacidades, tal como se hacía en las escuelas especiales; así mismo, terminar con la idea de dos clases de alumnos, unos deficientes o discapacitados y otros normales.

La integración escolar supone entonces, la unificación de la educación regular y especial con el objeto de ofrecer los servicios educativos necesarios en función de las necesidades específicas de los alumnos (Nieto, 1999; D.E.E./SEP, 1994). Al respecto Stainback (citado en García 1993) menciona algunas razones que fundamentan esta unión:

1. Las necesidades educativas de los estudiantes excepcionales no justifican la existencia de un sistema de enseñanza diferente.

2. Es difícil proporcionar mantenimiento a ambos sistemas.

3. No hay dos tipos diferentes de estudiantes. Todos los alumnos son diferentes debido a sus características intelectuales, físicas y psicológicas. Las

diferencias individuales son universales, por lo tanto el estudio de las desviaciones y diferencias no es un estudio particular, sino el estudio de la clase humana.

4. No hay grupo diferenciado de estudiantes que requiera servicios individualizados ajustados a sus necesidades, ya que TODOS los estudiantes necesitan programas ajustados a sus peculiares formas de aprender.

5. No hay dos series de métodos educativos, uno para la enseñanza especial y otro para la enseñanza general, sino una gama de procedimientos al servicio de la educación.

Toledo (1989) coincide con lo anterior y agrega que, en líneas generales, con el objeto de garantizar el adecuado funcionamiento de un programa de Integración, debe considerarse dos vertientes: a) la preparación del niño con necesidades educativas especiales para una mejor integración en la escuela regular y, b) la preparación de la escuela para integrarlo mejor en todos los aspectos.

Esto supone que dicha preparación no será igual para todos los niños integrados, sino que dependerá y estará en función de las necesidades educativas especiales específicas de cada uno; así, la adaptación para aquellos niños con alguna discapacidad severa o minusvalías múltiples será mayor que la realizada con los niños que sólo tienen un tipo específico de deficiencia.

Para que la integración educativa tenga éxito es necesario considerar, según Fernández (1993), diversos factores que pueden ser determinantes para este proceso:

- La estructura y tamaño de la escuela.
- Número de alumnos por aula.
- Estructura y contenido del currículo.

- Metodología.
- Recursos didácticos.
- Capacitación de los profesores regulares.
- Profesores de apoyo.
- Actitudes del docente.
- Equipo psicopedagógico.
- Programas de estimulación temprana y educación infantil.
- Seguimiento y evaluación del proceso de integración.

Las escuelas en el siglo XX responden a nuevas necesidades, entre ellas las necesidades educativas especiales; la escuela no debe preocuparse por lo que le pasa o lo que le sucede al niño, sino en lo que necesita desde el punto de vista educativo, para poder integrarse en situaciones normalizadas especiales. Estas situaciones son un gran reto para la escuela, que debe cambiar su modo de organizarse y proceder y, sobre todo, debe cambiar radicalmente el modo en que se relaciona y trata las dificultades de sus alumnos (D´Angelo y Medina, 2000).

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) coinciden al señalar que efectivamente son muchas las condiciones a conjuntar para alcanzar la meta de integrar en las escuelas y aulas regulares a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Entre las más importantes, mencionan las modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y de los mismos niños), la transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la evolución de las prácticas de evaluación.

El primer paso para la promoción de estos cambios, continúan los autores, es reconocer que la integración no es un acto de caridad, sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan a todos los niños aprender de acuerdo con sus potencialidades. Para lograrlo es indispensable que todos los implicados en el proceso, principalmente los profesores regulares, cuenten con información suficiente y objetiva que les permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas, concluyen los autores.

Si la integración educativa en niveles de primaria y secundaria es un proceso complicado, como lo manifiestan Sánchez y Juárez (1996), en los niveles de educación inicial y preescolar lo es aún más, debido a que los programas establecidos no contemplan la atención específica a niños con alguna discapacidad, esto principalmente por dos razones:

1. Se creía que estos niños debían ser atendidos en centros especiales.

2. Los padres de niños discapacitados no demandaban ese servicio por temor, ignorancia o simplemente porque creían que ellos los podían atender mejor.

Por el contrario, Gentile y Weinschelbaum (2000) y Sánchez y Juárez (1996) coinciden al indicar que es fundamental la atención temprana a estos niños en las escuelas regulares y la importancia de la convivencia con niños "normales", ya que estos últimos servirán de modelos a imitar. Ello incrementará las posibilidades de desarrollo al estar inmersos en ambientes ricos en estímulos que les permita valerse por sí mismos, para ser capaces de crear relaciones cooperativas y aceptables con el resto de las personas.

A este respecto, Sánchez (2001) ratifica lo anterior, al mencionar que las más altas posibilidades de éxito en la integración de menores con discapacidad a la escuela regular, se dan sin duda con la estimulación temprana. La intervención temprana se logra mediante una serie de actividades guiadas por el conocimiento general sobre el desarrollo del niño y de la educación inicial y preescolar, así como el conocimiento de algunas cuestiones específicas relacionadas con la

discapacidad del niño o niña, esto es por pautas de desarrollo y orientadas a la estimulación de los aspectos cognitivos, psicomotor y psicosocial. Estos aspectos son fundamentales para el desempeño futuro del niño y la niña.

Así mismo, Sánchez y Juárez (1996) aseguran que los padres juegan el papel más importante en el proceso de integración de los niños con discapacidad, ya que éstos tienen como primera instancia la responsabilidad de proveer al niño de estímulos y oportunidades necesarias para conocer el mundo que lo rodea; al mismo tiempo, compensar sus carencias o discapacidades y como acción fundamental para el desarrollo integral del niño, deben promover la asistencia de su hijo a la escuela regular preferentemente desde el nivel inicial, además de apoyar en la promoción y mantenimiento de la motivación para el logro escolar. Esto último es fundamental para la permanencia del niño en el sistema educativo y el avance en los diferentes niveles. En el mismo sentido, las autoras enfatizan que las expectativas de los padres sobre la escolarización de su hijo, serán un factor preponderante en el proceso de integración.

Sánchez (2001) coincide en que el papel de la familia es fundamental. Ya que, añade la autora, es muy importante la educación no formal que el niño recibe, es decir aquélla que no está diseñada en los ámbitos educativos, el niño desde su nacimiento inicia su proceso educativo en el entorno familiar.

La integración en las edades tempranas ha de ser un objetivo prioritario, continúa la autora, realizando un esfuerzo mayor si cabe para que la educación a los alumnos con necesidades educativas especiales se lleve en ambientes normalizados, ya que en estas edades las diferencias con sus iguales son menos significativas y la propuesta curricular permite mayor adecuación a sus requerimientos.

Actualmente en México se cuenta con experiencia en educación inicial y preescolar de centros y escuelas que han abierto sus puertas a niñas y niños con algún signo de discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales. Se ha demostrado que la integración realizada en las debidas condiciones y con los

recursos necesarios, es positiva, no sólo para los niños integrados, sino que también beneficia a los demás alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración (Madrigal, 2001).

Del mismo modo, añade la autora, la integración beneficia al conjunto del sistema educativo, ya que exige una mayor competencia profesional de los profesores y proyectos educativos más amplios y diversificados que se pueden adoptar a las distintas necesidades de los alumnos.

Valdespino (2001) asegura que la Educación Inicial constituye una alternativa de gran trascendencia para dar inicio al proyecto de vida de calidad de los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad asociada; ya que los primeros años de vida son esenciales en el desarrollo del ser humano, por lo que realizar la integración escolar en estos niveles ofrece la posibilidad de mejorar en forma sustantiva su calidad de vida.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El concepto de necesidades educativas especiales se desarrolla a partir de 1978 y es la base del informe Warnock, documento oficial para el desarrollo de la integración en Inglaterra, el cual rechazó el modelo tradicional de la escuela especial, que presumía la existencia de dos clases de alumnos (García, 1993).

Las necesidades educativas especiales son el conjunto de medios que es preciso instrumentar para la educación del alumno que, por diferentes razones -físicas o intelectuales, temporal o permanentemente-, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Puigdellívol 1993).

Al respecto, Blanco (1992), Bautista (1993) y Marchesi y Martín (1993), mencionan que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene

mayores dificultades que sus compañeros para acceder al currículo básico determinado para su edad, ya sea por causas internas, externas, temporales o permanentes y requieren ayuda de tipo personal, curricular o material.

Dar respuesta a las necesidades educativas especiales es promover el desarrollo del sujeto a partir de potencializar sus habilidades, minimizando sus deficiencias. Una idea fundamental que aporta el concepto de necesidades educativas especiales, según Bautista (1993), establece que las causas de las dificultades no están sólo en el alumno, sino también en las deficiencias del entorno educativo; esto se refiere a las bajas expectativas que se tiene de los alumnos (discapacitados) y el menor compromiso que adquiere la escuela para dar respuesta a sus dificultades. Por el contrario, comenta el autor, desde una concepción interactiva de las deficiencias de aprendizaje, la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar, disminuir o compensar, en lo posible, estas dificultades.

Así, las necesidades educativas especiales del alumno no pueden establecerse con carácter definitivo o de una forma determinante, sino que serán cambiantes en función de las oportunidades que le ofrezca el contexto de enseñanza aprendizaje donde se encuentre el alumno, en un momento determinado a lo largo de su escolarización.

La SEP (2000a) menciona que cuanto más rígida sea la oferta educativa de un centro, más se intensificarán las necesidades educativas del alumno. Por lo tanto, se podría hablar de necesidades educativas especiales en dos sentidos:

- Las que se derivan directamente de la problemática de los alumnos: causas internas, carencias o deficiencias del entorno sociofamiliar o una historia de aprendizaje desajustada.

- Las que se derivan del contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

En función de las características del contexto educativo y la respuesta educativa que se ofrezca, algunas de las necesidades derivadas de su propia problemática pueden compensarse y relativizarse, o por el contrario, acentuarse. Así, de un contexto a otro pueden reducir, minimizar o aumentar dichas necesidades.

De acuerdo con lo anterior, menciona Blanco (1992), la estrategia fundamental para apoyar la integración en la educación básica es la adecuación curricular.

ADECUACIONES CURRICULARES Y EVALUACIÓN

Para lograr la integración y dar respuesta a las necesidades educativas especiales es necesario conocer y aceptar la diversidad, así mismo respetar la individualidad de los alumnos y trabajar conjuntamente (profesores regulares y especialistas de apoyo) en la realización de las adecuaciones curriculares que den respuestas específicas a las necesidades específicas (Escalante, Escandón, Fernández, García, Mustri y Toulet, 2000).

Al proponer una adecuación curricular, continúan los autores, se supone que todos los alumnos y alumnas son únicos y diferentes, que tienen el derecho y la capacidad de aprender y que le corresponde al maestro encontrar las estrategias educativas para dar respuesta a esas diferencias, con base en sus potencialidades, intereses y estilos de aprendizaje; por lo que es importante hacer una revisión al currículo, ya que en la interacción alumno-currículo se encuentra la clave de las posibilidades educativas de cualquier alumno.

Las adaptaciones curriculares son estrategias de planificación y actuación del profesor, cuyo objetivo es dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada alumno y las planea a partir de analizar qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (MEC, 1992). Por su parte Garrido (1993) las define como las modificaciones que es necesario realizar en los diferentes elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas a quienes se aplican.

Para planear y diseñar estas modificaciones, Coll, Barbera y Onrubia (2000) sugieren que se realice como primer paso una evaluación del aprendizaje, los autores consideran que dicha evaluación es un procedimiento importante que debe realizarse en todos los niveles de la educación y en todos los procesos formativos; esta tarea permitirá decidir los ajustes pedagógicos o didácticos necesarios para regular la enseñanza y adaptarla a las características específicas de los alumnos.

Para identificar y hacer el diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula escolar, Puigdellivol (1993) considera necesario realizar evaluaciones continuas del proceso educativo que muestren el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos y el efecto de la metodología utilizada por el docente.

La evaluación, argumenta el autor, es una actividad que debe realizar el profesor dentro del aula escolar, primero de una forma global para conocer las características generales del grupo-clase en su conjunto, y después para modificar y ajustar aspectos como tiempo e intensidad dedicadas a cada una de las áreas, la utilización de materiales de apoyo, las formas de organización, etc., con el fin de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

Cuando las modificaciones son insuficientes para dar respuesta a las necesidades de algunos alumnos, el profesor deberá realizar un análisis individual que le permita realizar adecuaciones más específicas y utilizar estrategias enfocadas a favorecer el aprendizaje de dichos alumnos; estas adecuaciones, en primera instancia, las puede realizar el profesor regular con o sin ayuda de especialistas dentro de la misma escuela.

La evaluación permanente durante el proceso tiene una función importante, ya que le va a permitir al profesor decidir si ajusta, modifica o elimina las adecuaciones realizadas.

Cuando las necesidades educativas de los alumnos rebasen las ayudas que puede ofrecer el profesor del aula, éste debe sin pensarlo, solicitar el apoyo del equipo de especialistas en educación, quienes realizarán una nueva evaluación.

Por sus características, las adecuaciones curriculares son, según González (1995) de dos tipos:

1. De nivel inferior o poco significativas, se enfocan a todos los alumnos en general y se refieren a las actividades, el estilo y estrategias didácticas, a la priorización o al tiempo dedicado a los contenidos.

2. De mayor nivel o muy significativas, se refieren a las adecuaciones de los contenidos y de los objetivos, éstas tienen carácter individual y pueden realizarse por el propio docente o por el equipo de apoyo de especialistas.

En la evaluación realizada por los especialistas, menciona Puigdellívol (1993), el papel del maestro regular sigue siendo fundamental por ser la persona que interactúa directamente con el alumno y puede proporcionar información relevante que permita conocer el nivel de aprendizaje y desarrollo del alumno, y explicar los factores que dificultan su aprendizaje. Estas son condiciones necesarias para determinar la adecuación curricular individual que se ofrecerá al alumno con el objeto de satisfacer sus necesidades específicas. Muchas veces estas adecuaciones curriculares individuales, van más allá de los medios que puede ofrecer la escuela ordinaria, por lo que si es necesario, deberá trabajarse de manera conjunta con el profesor de apoyo. La evaluación y diagnóstico de las necesidades educativas especiales deben permitir tomar decisiones educativas a corto, mediano y largo plazos que sirvan como fundamento para adecuaciones posteriores (SEP, 2000b).

El punto de partida para la elaboración de las adecuaciones curriculares individuales es, según González (1995), la evaluación psicopedagógica realizada por especialistas. Éstos deben evaluar a los alumnos en su contexto educativo considerando todos sus componentes (alumno, profesor, currículo y contexto).

- Del alumno se considera su nivel de desarrollo, su nivel de competencias actual y su estilo y ritmo de aprendizaje.
- Del profesor, su estilo de enseñanza, sus estrategias didácticas, recursos o materiales utilizados y sus criterios de evaluación.
- Del currículo, los contenidos y los objetivos, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
- Del contexto del aula, la pertinencia y la adaptación del programa a las características propias de los alumnos del grupo-clase, la pertinencia de las interacciones sociales y las estrategias instructivas.
- Del contexto del centro, la existencia y adecuación de un proyecto educativo y curricular revisado periódicamente, la coordinación y organización para trabajar de los diversos profesionistas y el clima social dominante.
- Del contexto socio-familiar se considera del alumno su autonomía, comunicación, interacciones con sus familiares, sus aficiones; de la familia los hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas respecto al niño/a, el conocimiento de su problemática, entre otros; del entorno social los recursos disponibles y las posibilidades educativas.

Morales y Farha (2000) mencionan que al realizar adecuaciones curriculares, generales o individuales, debe considerarse diferentes criterios, que como disciplina se pueden diferenciar, pero que en el trabajo en el aula están completamente coordinados en beneficio de los alumnos.

1. Criterio pedagógico. Las actividades se derivarán del programa de cada asignatura y grado. Se considera la formulación de objetivos y contenidos de aprendizaje, el desarrollo y diseño de las actividades, la organización del trabajo

(grupal o individual), la evaluación permanente y los tipos de inteligencia de los alumnos.

2. Criterio psicológico. Éste considera los siguientes aspectos: características evolutivas de los niños, diferentes estilos de aprendizaje, características psicoafectivas e intereses del alumno, formas de relacionarse con los demás y aspectos motivadores

3. Criterio didáctico. Éste se refiere a las estrategias y actividades diversificadas que enriquezcan los aprendizajes infantiles, y que lleven al alumno al conflicto cognitivo para generar acciones y reflexiones, que le permitan solucionar problemas diversos, que posibiliten aprendizajes significativos y la construcción del conocimiento en general y lo conduzcan hacia un pensamiento crítico.

En México, como en la mayoría de los países del mundo, en los que se desarrollan servicios educativos para niños discapacitados , el tipo de educación se basaba en la segregación, esto es que la atención escolar estaba organizada en forma separada para niños “regulares” y para niños “especiales”.

Este tipo de educación no propiciaba que los niños con discapacidad fueran incorporados educativa y socialmente, por lo cual han surgido nuevos enfoques que buscan la integración.

El actual contexto educativo, nacional y mundial establece nuevas exigencias para la formación de profesionistas capaces de enfrentar los retos que impone la búsqueda de una educación con mayores índices de calidad, que además se ofrezca con equidad y que resulte acorde con las necesidades de los usuarios del servicio educativo.

La política social en México, a partir de la última década del siglo XX, ha sido fomentar la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, otorgando el apoyo que se necesita en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales y reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población.

Gracias a esto, cada día se adquiere una mayor conciencia de la necesidad de contar con políticas integrales y específicas para atender los problemas que aquejan a las niñas y a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Esta situación en el ámbito educativo se traduce en un desarrollo cada vez mayor de políticas educativas que abogan por una escuela integradora, incluyente, en la que todos los niños y niñas aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales.

Integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las edades más tempranas debe ser un objetivo prioritario del proceso de integración educativa, ya que las posibilidades de éxito serán mayores.

ACTITUDES DOCENTES

En el proceso de integración educativa un factor que determina su éxito o fracaso es la actitud del docente hacia el proceso integrador y los sujetos implicados en dicho proceso (Abos y Polaino, 1986).

Para Rodrígues (1976) y Anastasí (1978) las actitudes son la tendencia que tienen las personas a reaccionar ante determinados estímulos, esta respuesta puede ser favorable o desfavorable.

Así mismo, menciona Pérez (1996), las actitudes están íntimamente ligadas a los valores. Por valor se entiende la organización de creencias y opciones relativas a referentes abstractos o principios, normas de comportamiento y fines de la vida. Por actitud se entiende la organización emocional, motivacional, perceptiva y cognitiva duradera de creencias relativas a un conjunto de referentes que predisponen al individuo a reaccionar positiva o negativamente ante las circunstancias, los objetivos o los referentes.

A su vez, Alvarado (1998) menciona que las actitudes son aprendidas, son predisposiciones a responder evaluativamente, por lo que pueden ser respuestas

de acercamiento o de evitación tanto positivas como negativas. De este modo, para Rodríguez (1976) las actitudes son factores responsables de las estructuras que prevalecen dentro del dominio de la opinión y la creencia.

En este sentido, Pérez (1996) menciona que las actitudes de los docentes en relación con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tienen un componente cognitivo y uno afectivo y que éstos están en estrecha relación con los valores, los cuales se forman dentro de una ideología o manera de sentir, pensar y actuar propios de una cultura.

Al respecto, García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) mencionan un componente más en las actitudes: el conductual; para los autores la actitud de los profesores ante las necesidades educativas especiales y la discapacidad son fundamentales en el proceso de integración.

Así, continúan los autores, el significado social de la discapacidad y las necesidades educativas especiales se elabora a partir de los tres componentes que conforman el concepto de actitud: cognitivo, afectivo y conductual, los cuales están relacionados entre sí.

Componente cognitivo de la actitud, es lo que se piensa, lo que se cree o el concepto que se tiene de lo que es la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales, y puede ser en sentido negativo o positivo.

Negativo. Es cuando se hace una categorización o clasificación de la persona a partir de una sola característica, regularmente los aspectos que significan una desventaja. Se imponen etiquetas o estereotipos, los cuáles son las bases de los prejuicios.

Positivo. Cuando se toma en cuenta a la persona en su totalidad, sus características, sus posibilidades, sus limitaciones y se tiene un conocimiento más cercano a lo real de la misma. Entonces el significado de discapacidad y necesidades educativas especiales se relaciona con el respeto hacia la persona y

con la tolerancia hacia aquello que sea diferente. Una percepción positiva no significa negar que existen dificultades.

Componente afectivo de la actitud. Este componente está relacionado con la valoración que se hace de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales, y con los sentimientos y afectos que se liguen a esa valoración. También pueden ser negativos o positivos.

Negativo. Se valora así cuando se describe a una persona a partir de aquellos rasgos que tienen un tono peyorativo y que lo pone en desventaja con las demás personas (el burro, el flojo, el sucio, el sordo, el ciego, etc.).

Positivo. Se presenta cuando la apreciación de la persona se relaciona con la aceptación y la flexibilidad, tomando en cuenta tanto las dificultades como las posibilidades.

Componente conductual de la actitud se refiere a la manera en que se dan las interacciones en las situaciones de intercambio específicos. Puede ser negativo o positivo.

Negativo. Existe una conducta negativa cuando existen actitudes de rechazo y discriminación hacia las personas que presentan la discapacidad y/o las necesidades educativas especiales.

Positivo. Se considera así cuando se reconocen las propias posibilidades y limitaciones y las de los otros, lo cual favorece las interacciones en condiciones de igualdad.

En este sentido, Molins (1993) menciona que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad se han modificado significativamente. Este cambio es resultado de las variaciones en los valores filosóficos, científicos y económicos de cada época. Anteriormente, las actitudes implicaban proteccionismo o rechazo, esto llevaba a que estos sujetos fueran segregados y/o recluidos en instituciones especializadas, actualmente las actitudes de manera gradual tienden a una

postura de normalización la cual implica la aceptación social de las personas excepcionales, incluyendo su integración educativa. Sin embargo, continúa el autor, aun cuando la integración educativa es un derecho de todos los ciudadanos independientemente de sus características físicas, psicológicas e intelectuales, se necesita mucho más que una ley para modificar la forma de pensar, de actuar y de sentir de toda la sociedad en general y, en particular, la de los profesores como agentes protagónicos en el proceso de integración.

En este sentido, Ramírez y Ríos (1992) mencionan que en México, a partir del acuerdo para la modernización educativa, fue necesario implementar diferentes acciones encaminadas a mejorar la calidad en la educación básica. Sin embargo, para que estos planes tengan éxito, es necesario promover la autorreflexión y la actualización en el docente. Así mismo, Reyes (1990) menciona que ésta es una demanda de los mismos profesores, quienes consideran que es necesario elevar la calidad de la enseñanza, y, por tanto, es necesario una reorganización del sistema educativo en donde la actualización permanente sea primordial

En relación con lo anterior García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) y Chiu (1997) consideran que es necesario promover en los profesores la autorreflexión y la autoevaluación, así como acerca de sus actitudes, considerando sus componentes, para que en la medida de lo posible, éstos mismos vayan haciendo más positivas sus actitudes frente a todos sus alumnos, principalmente hacia los sujetos con discapacidad y los que presenten NEE.

Vlachou (1999) menciona que existen numerosos factores, tanto de tipo institucional como de tipo personal, que combinados, pueden servir como predictores de las actitudes de los profesores hacia la integración de niños discapacitados. Algunos de dichos factores, añade el autor, eran: la política tradicional de la escuela respecto de la integración, política de distribución de alumnos entre las distintas clases (por grado o por rendimiento académico), la actitud del director del centro hacia la integración, la calidad de apoyo ofrecido por el profesor de educación especial, la relación entre éste y el profesor regular, la ideología (liberal o conservadora) del profesor como parte importante de su

personalidad, el género, el tipo de enseñanza y el nivel de confianza del profesor a la hora de seleccionar los métodos pedagógicos adecuados para los alumnos integrados.

En un estudio realizado por Bowman (citado en (Vlachou, 1999) en el cual revisaba la formación de profesores y consideraba las actitudes de éstos en el proceso de integración escolar en 14 países, se encontró que éstas difieren notablemente de un país a otro e incluso de una región a otra en el mismo país, esto debido a varios factores: la existencia o no de una ley que favoreciera la integración , la cantidad y tipo de formación que recibía el profesorado, su experiencia o no con alumnos con condiciones psicofísicas potencialmente discapacitadoras, y el apoyo disponible en las escuelas ordinarias.

Al respecto, Echeita (1991); Illán, Pérez y Alemán (1992) coinciden en que la clave para modificar las actitudes docentes, está en la formación profesional y que la falta de ésta influye en la motivación e implicación del proceso de integración. Por su parte García (1993) menciona que es absolutamente necesario que los profesores quienes atienden a personas con necesidades educativas especiales conozcan sus características, así como prepararse profesionalmente para afrontar adecuadamente esta tarea.

Además de la formación profesional, el profesor de aulas integradoras, deberá desarrollar habilidades y competencias que le permitan minimizar las deficiencias de sus alumnos y maximizar su potencial (Puigdellivoll (1996).

En el mismo sentido, Ojea (1999) y Alonso y Nicasio (1985) aseguran que las actitudes de los docentes frente al proceso de integración escolar no son comportamientos estáticos ni permanentes, aun cuando estén ligados a valores, formas de actuar y de pensar propias de cada sujeto. Las actitudes frente a la integración, agregan los autores, tienen implicadas muchas variables, entre otras, la formación de los docentes, la información y conocimientos que posean acerca del proceso de integración escolar y atención a niños con necesidades educativas especiales, la experiencia en aulas integradoras, los años de servicio, el apoyo

que reciban por parte del equipo de especialistas (psicólogos y pedagogos), el grado de discapacidad que presente el alumno, el apoyo por parte de la familia del alumno, el tipo de escuela, es necesario, entonces, conocer el efecto de esas variables para que, en la medida de lo posible, se modifiquen y se ajusten con el fin de promover actitudes más positivas.

Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) mencionan que las actitudes de los maestros de primaria frente al proceso de integración escolar están íntimamente ligadas a las variables de formación profesional en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo. Después de realizar una investigación en la Cd. De México con maestros de escuelas primarias públicas, las autoras resaltan que una de las razones para que las actitudes de los docentes ante la integración sean desfavorables es la falta de conocimientos, lo cual provoca en éstos, sentimientos de ansiedad por carecer de habilidades que les permitan dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos integrados; otro factor es que la mayoría de la población docente siempre se ha desempeñado como profesor regular y, por lo tanto, carece de experiencia en aulas integradoras, aunque mencionan que a partir de este primer acercamiento al proceso de integración, las actitudes tienden a cambiar favorablemente, así mismo mencionan que los docentes con disposición al trabajo en equipo presentan una actitud más favorable ante la integración de niños con necesidades educativas especiales.

En relación con las cuestiones planteadas Ruíz y Gine (1986) afirman que existen características personales y demográficas de los profesores, tales como edad, sexo y cantidad de experiencia docente que poseen con alumnos discapacitados que influyen en la formación de las actitudes hacia la integración. Así mismo, añaden, que los profesores jóvenes y aquellos que tienen más años de experiencia docente con niños discapacitados mostraban una tendencia a tener actitudes más positivas hacia dicho proceso. Sin embargo, para Arroyo (2001) estas características no son tan determinantes como para influir en las actitudes, ya que en un estudio realizado no encontró diferencias significativas en las

respuestas de los maestros hacia la integración cuando las comparó con la edad, la experiencia docente en aula regular y la experiencia con alumnos integrados.

Del mismo modo, para Sánchez (2001) es importante recordar que las expectativas creadas en torno al niño o niña con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad es una variable más que condiciona las actitudes tanto de los profesores como de la propia familia, favoreciendo o impidiendo respuestas adecuadas a las necesidades del niño o de la niña. En este sentido, lo que favorece son las expectativas adecuadas, que valoran las disponibilidades sin negar las dificultades, asumiendo cierto grado de incertidumbre frente al futuro.

Vlachou (1999) coincide con lo anterior, y además añade, que las expectativas que se crean los profesores están determinadas por el tipo y grado de discapacidad de los alumnos. Menciona que los profesores clasifican a los niños según su discapacidad específica, y, de modo específico, los niños con discapacidad psíquica se encuentran al final de la lista de preferencias.

En la integración en el nivel inicial y preescolar, las actitudes de la educadora cobran mayor importancia, al ser una etapa de formación que requiere de una atención más personalizada y afectiva, en donde la interacción entre educadora y alumno influirá en el desarrollo de la personalidad del niño (González, 2000). Así mismo, agrega el autor, las educadoras dispuestas a llevar a cabo una experiencia de integración tienen derecho a solicitar y recibir apoyo y orientación por parte de profesores especialistas, psicólogos o pedagogos. Al respecto Bersoza y Rebolledo (2000) coinciden al mencionar que el camino a seguir es el trabajo interdisciplinario entre el profesor regular, el profesor de apoyo, el psicólogo educativo y demás profesionistas que dependiendo el caso estuvieran involucrados en el proceso de integración. Tal como menciona Mata (2000), el trabajo colegiado es fundamental en el proceso de integración, ya que se trabaja con objetivos comunes. Sin embargo, cada profesionista tiene funciones específicas a realizar, tales como la evaluación inicial, la detección de alumnos, la

determinación de sus necesidades educativas, la elaboración de programas de intervención psicopedagógico y la aplicación y evaluación de los mismos.

La propuesta pedagógica de la SEP coincide con lo anterior, al resaltar la importancia de la actitud de las educadoras y sus formas de relación con los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y mencionan que es necesario que la maestra en todo momento:

- Reconozca que cada niña y niño aprendan con su propio ritmo, diferentes cosas y de diferente manera.
- Reconozca, respete y haga respetar las diferencias de todo tipo que existen entre las alumnas y alumnos de su grupo.
- Esté consciente de lo que va a enseñar, tenga la intención de hacerlo y lo dé a conocer a sus alumnos.
- Observe para descubrir las posibilidades de acción, razonamiento y las estrategias que ponen en práctica sus alumnos.
- Emplee diversas formas de lenguaje –gráfico, corporal, escrito y matemático- para que los alumnos reconozcan su uso.
- Se asegure que las niñas y niños tengan las mismas posibilidades de ser escuchados y puedan expresar sus opiniones.
- Se muestre atenta a los mensajes no verbales y a todo aquello que quieran comunicar los menores.
- Sea sensible ante cualquier manifestación cultural, costumbres, formas de vida y expresiones artísticas.
- Posibilite que las niñas y niños utilicen estrategias para la solución de problemas.

- Mantenga una actitud cálida y de aceptación hacia las niñas y niños, les brinde confianza para expresar sus ideas y sentimientos, respetando sus características individuales.

- Evite emitir juicios, comentarios, expresiones y actitudes que descalifiquen las habilidades y capacidades de sus alumnos y alumnas.

- Aliente a todos y todas a enfrentar con éxito cualquier situación de la vida escolar.

- Proporcione instrucciones sencillas, las repita cuando sea necesario y las diga de diferente forma garantizando que todos y todas las entiendan.

- Reconozca en sí misma sus propias limitaciones y a partir de ellas, se proponga nuevas formas de aprender para modificar su tipo de intervención.

Entre muchas otras, estas son actitudes de las educadoras que sin duda favorecerían el proceso de integración educativa.

Resumiendo, son muchas las condiciones que se deben conjuntar para alcanzar la meta de integrar en las escuelas y aulas regulares a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, tales como: modificaciones legislativas, apoyo de autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en la actitud de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y alumnos), transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por supuesto, en las prácticas de evaluación.

Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1994) y Vlachou (1999) enfatizan especialmente el papel del profesorado como el punto de referencia central que puede hacer posible la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular. Las actitudes que manifiesten los docentes determinarán el éxito o fracaso de dicho proceso, concluyen los autores.

Se ha señalado también que las actitudes son la tendencia a reaccionar que tienen las personas ante determinados estímulos y que pueden ser favorables o desfavorables (Rodrígues 1976 y Anastasi 1978); son una entidad social que abarca los pensamientos, formas de sentir y experiencias que se desarrollan en contextos culturales (Vlachou 1999) y, como consecuencia, no son variables estáticas ni inmodificables (Manosalva, 1992). Estas características de las actitudes son importantes, ya que implementando programas y estrategias adecuadas pueden modificarse.

Al respecto García (1993) propone que el momento ideal para promover actitudes favorables en los profesores, es justamente en el período en el que se están formando como docentes, proporcionándoles conocimientos, información, habilidades, estrategias y las herramientas necesarias para dar respuesta a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos. Por su parte Marchesi y Martín (1990) plantean que el factor principal que permite modificar las actitudes docentes es la propia experiencia en integración aunada a una nueva forma de entender la educación, adaptándola a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos.

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) consideran que para llevar a cabo el proceso de integración de manera exitosa es importante que el profesor con alumnos integrados, a partir de una actitud favorable, comprenda y conozca que:

- El niño con necesidades educativas especiales está en su clase no por las reivindicaciones de grupos sociales que demandan igualdad en el trato educativo para todos en la medida de sus posibilidades, ni por acallar sentimientos de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con las escuelas segregadoras, para que el niño pueda asimilar modelos de relación más válidos.

- El alumno integrado no representa más trabajo para él, sino que implica un trabajo distinto.

- El alumno integrado no perjudica el aprendizaje del alumno sin necesidades educativas especiales y que no aprende menos, sino que aprende de manera distinta, pudiendo beneficiar con ello a los demás alumnos.

- Una de sus misiones es proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan asimilar cultura. De esta forma el maestro deja de ser exclusivamente un transmisor de la misma.

El cambio que se espera de los maestros, continúan los autores, tiene que ir acompañado necesariamente de cambios en las autoridades educativas, en el centro escolar, en su relación con sus compañeros y en su vinculación con los padres de los alumnos. Así mismo, el maestro no debe afrontar la integración solitario y aislado en sus clases, por el contrario, debe recibir apoyo de sus compañeros, del director, del personal de educación especial, de las familias y de las autoridades educativas.

El factor más importante para que la integración educativa sea viable es la participación entusiasta y convencida de toda la comunidad escolar los mismos niños , concluyen los autores.

Finalmente, Valdespino (2001) enfatiza que es de gran importancia asegurarse que la educación de niños con necesidades educativas especiales sea incluida en la planificación y legislación nacional, en las cuales se establezcan recursos para responder a las necesidades de todos los niños dentro del marco de una Educación para Todos.

Añade además, que las nobles palabras escritas en los estatutos, no equivalen a servicios reales en terreno. Es necesario asegurar el cumplimiento de dicha legislación y supervisar su implementación. Cambiar la legislación toma un largo tiempo e involucra un procedimiento complicado. También es importante asegurar que esté basada en la mejor evidencia disponible y que hayan sido consideradas las diversas opciones de políticas posibles. Una legislación adecuada y aplicada

es, sin duda, una herramienta esencial para desarrollar y mantener un sistema educativo afectivo para los niños con necesidades especiales.

Sin embargo, continúa la autora, el reconocimiento no es sólo un asunto legislativo, ya que el instrumento más importante para luchar contra la discriminación social y los prejuicios sociales, es sin duda, la diseminación de información orientada a lograr un cambio de actitudes, lo que la legislación no puede hacer.

La información debe tomar diferentes modalidades y dirigirse a diversos grupos, información que erradique tanto prejuicios como interpretaciones erradas y actitudes negativas generales en la sociedad; información dirigida al sector gubernamental y la administración pública sobre los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y lo que ellos son capaces de lograr, y además, información de una naturaleza más específica dirigida a todos los niveles del sistema educativo completo, a fin de crear conciencia y disposición para ayudar activa y positivamente a los niños con necesidades especiales e integrarlos al sistema escolar regular, concluye la autora.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La política social en México a partir de la última década del siglo XX ha sido fomentar la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, otorgando el apoyo que se necesita en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales, y reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población.

Gracias a esto, cada día se adquiere una mayor conciencia de la necesidad de contar con políticas integrales y específicas para atender a los problemas que aquejan a las niñas y los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Esta situación en el ámbito educativo se traduce en un desarrollo cada vez mayor de políticas que abogan por una escuela integradora, incluyente,

en la que todos los niños y las niñas aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales.

Desde hace dos décadas, aproximadamente, se viene observando grandes cambios en el terreno educativo en general y por lo tanto también se están produciendo cambios importantes en lo que se refiere a Educación Especial. Estamos pasando de las estructuras a los procesos, de la segregación a la inclusión, a la flexibilidad y a la adaptación del sistema educativo. Además mediante la integración educativa se busca contribuir a una cultura de tolerancia y a despertar una conciencia entre la sociedad nacional del valor de las personas con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales.

La integración educativa tiene que ver con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas, en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad y que les permitan en el futuro integrarse y participar en la sociedad.

Si la integración educativa en niveles de primaria y secundaria es un proceso complicado, como lo manifiestan Sánchez y Juárez (1996), en los niveles de educación inicial y preescolar lo es aún más, debido a que los programas establecidos no contemplan la atención específica a niños con alguna discapacidad.

Como se ha señalado, la atención de educación inicial y preescolar crea la posibilidad de mejorar sustantivamente las futuras generaciones, ya que por su riqueza, la evolución vertiginosa que se produce, la receptividad ante la estimulación externa y las posibilidades de cambio, los primeros seis años de vida son esenciales para el desarrollo del ser humano. Sánchez (2001) afirma, que en un sentido amplio, se considera como un período crítico para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que van a tener una repercusión trascendental en su desarrollo posterior.

La integración en los niveles Inicial y Preescolar según Sánchez (2001) ha de ser un objetivo prioritario, ya que en estas edades las diferencias con sus iguales son menos significativas y la propuesta curricular permite mayor adecuación a sus necesidades. Además, añade Valdespino (2001), en esto radica la posibilidad de mejorar en forma sustantiva su calidad de vida.

Sin embargo, aun cuando se reconoce la importancia de llevar a cabo la integración educativa en estos niveles, e incluso se han encontrado algunos trabajos de tipo empírico y reportes de experiencias, no existen suficientes trabajos de investigación al respecto.

Por otro lado, es de suma importancia reconocer que la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales no consiste solamente en cumplir con ordenamientos legales o políticas educativas de Estado, que va más allá del tener alumnos excepcionales dentro de un aula regular; y sobre todo, que es un proceso que implica un cambio de actitud profesional y personal, compromiso con el quehacer docente y una visión más amplia de la educación.

Considerando al docente un actor primordial para alcanzar el éxito en la integración por sus funciones específicas, es necesario conocer la forma en la que éste piensa, siente y actúa con respecto a la integración escolar, dicho comportamiento puede ser de aceptación o rechazo, lo cuál influirá en su desempeño profesional, facilitando o entorpeciendo la integración.

Así entonces, en el proceso de integración educativa un factor que determina que tenga éxito o fracaso es la actitud del docente hacia el proceso integrador y los sujetos en él implicados (Abos y Polaino, 1986). Dichas actitudes según Ojea (1999) y Alonso y Nicasio (1985), tienen implicadas muchas variables, entre otras, la formación profesional docente, la información y conocimientos que posean acerca del proceso de integración escolar y atención a niños con necesidades educativas especiales, la experiencia en aulas integradoras y la disposición al trabajo en equipo.

En ese sentido es necesario conocer las actitudes que prevalecen en los docentes frente al proceso de integración. Así mismo identificar y valorar las variables que se asocian con dichas actitudes.

El presente trabajo tiene como objetivo conocer las actitudes que tienen las educadoras de la SEP y del ISSSTE ante el proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el nivel de educación inicial y preescolar, en relación con las variables: formación profesional docente en educación especial, experiencia o no en integración escolar y disposición al trabajo en equipo.

CAPITULO II

II. METODOLOGÍA

Sujetos

El estudio se realizó en 24 Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil de la zona oriente y norte del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), y en 34 Centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ambos en el Distrito Federal y elegidos al azar. Las educadoras o responsables de grupo de estas escuelas conformaron el total de la muestra, constituida por 416 maestras, de las cuales 192 son del ISSSTE y, 224 de la SEP.

En la tabla 1 se muestran las características socioprofesionales de la muestra. En cuanto a la distribución por centros se encontró que es homogénea, aunque se tiene un 6% más de maestras de la SEP.

En lo que se refiere a turno se observa que la mayoría son del matutino, esto se debe a que el servicio de dichas escuelas se otorga a madres trabajadoras de la SEP y del Estado que demandan principalmente esos horarios; en ambos centros se encontraron dos escuelas que tienen turno vespertino.

Respecto a la edad se distingue que la distribución en ambos centros es homogénea predominando los sujetos del rango de 31 a 40 años, el resto de la muestra está distribuida principalmente en los rangos de 20 a 30 y 41 a 50, las maestras mayores de 51 años son una mínima porción en ambos centros.

En lo referente a formación académica se observan importantes diferencias entre centros. En el ISSSTE casi la tercera parte de las responsables de grupo corresponden al grupo de técnicos en Puericultura, mientras que en la SEP predominan las educadoras. Las maestras con una formación a nivel licenciatura en el ISSSTE son la quinta parte de la muestra, mientras que en la SEP representan una cuarta parte de la misma. Así mismo, se puede distinguir que en una proporción de 1 a 3 el ISSSTE tiene más personal como responsable de grupo con nivel de preparatoria o equivalente que la muestra de SEP.

CARACTERÍSTICAS SOCIOPROFESIONALES DE LA MUESTRA

CENTRO	**ISSSTE**	**SEP**		**AÑOS DE EXPERIENCIA**	**ISSSTE**	**SEP**
	46.2	**53.8**				
	46.2	53.8		0-5 años	12.5	17.0
TURNO				6-10 años	21.9	24.1
MATUTINO	96.9	95.1		11-15 años	27.1	22.8
VESPERTINO	3.1	4.9		16-20 años	14.6	20.5
EDAD				Más de 21	24.0	15.6
20-30 años	30.5	28.2		**GRADO**		
31-40 años	44.9	47.4		Lactantes	25.3	26.6
41-50 años	21.6	23.5		Maternales	41.3	41.5
Más de 51	3.0	.9		Preescolares	26.0	28.5
FORMACIÓN ACADÉMICA				Jefa de área, subdirectora o directora	7.3	2.9
Educadora	21.3	40.3		**FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**		
Técnico Puericultista	31.3	23.2		Sí	9.7	12.2
Licenciatura	20.0	26.5		No	90.3	87.8
Auxiliar educadora	13.1	4.3		**CAPEP**		
Preparatoria	11.9	1.9		Sí	16.1	39.7
Secundaria	2.5	2.8		No	83.9	60.3

Tabla 1

En relación con los años de experiencia se observa que en el ISSSTE predominan las maestras con más de 21 años de experiencia, mientras que en la SEP el grupo predominante es el comprendido entre 16 y 20 años. Para los rangos de 0 a 15 años, la distribución en ambos centros es equilibrada. Finalmente la distribución de esta característica corresponde a lo reportado con el rubro de edad.

En la distribución observada en el grado que atienden las maestras se encontró uniformidad en ambos centros. Se observa que el grado que predomina es el de maternales, 4 de cada 10 maestras, tanto en el ISSSTE como en la SEP, atienden grupos de dicho nivel. Esto se debe al tipo de servicio que brindan dichas

instituciones, en donde se atiende niños desde los 45 días de nacido hasta los 5 años 11 meses. La representación de las jefas de área, subdirectoras o directoras en la muestra es reducida, en el ISSSTE es más del doble respecto a la SEP.

En el rubro de formación en educación especial la distribución es uniforme para ambos centros, se observa que aproximadamente 1 de cada 10 maestras poseen dicha formación.

Finalmente, en lo que se refiere a la existencia de centros de apoyo psicopedagógico en la educación preescolar (CAPEP) se observa que, en la población del ISSSTE, la mayoría no cuenta con dicho apoyo, mientras que en la SEP más de la tercera parte cuenta con él.

Instrumentos

Se aplicaron 2 cuestionarios, el primero es el DGCV –cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables del estudio- es un cuestionario mixto que proporciona información sobre las características socioprofesionales de la población y de variables como la formación docente en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo (Guarella, Marín, Peralta y Rojas 2000, -ver anexo 1).

Este cuestionario tiene ocho categorías que permiten describir las características socioprofesionales de la muestra y se refieren a nombre, sexo, edad, nombre de la escuela, formación profesional, años de experiencia docente, turno y si se cuenta con CAPEP o no. Es necesario mencionar que en el cuestionario original, la pregunta es si se cuenta o no con USAER, pero para nuestra muestra no era aplicable y se cambió por su equivalente para preescolar que es CAPEP.

Consta de 30 preguntas, 10 de las cuales proporcionan información acerca de la formación académica de las educadoras, las 10 siguientes sobre si tienen o no experiencia en integración escolar y, las 10 restantes, acerca de la disposición de las educadoras para trabajar en equipo.

Se entiende por formación académica toda aquella información y/o conocimiento adquirido en torno a lo que es integración escolar, educativa y necesidades educativas especiales (NEE); por experiencia se entiende la interacción y participación directa en integración escolar y /o educativa y, por trabajo grupal se entiende la disposición de las educadoras para colaborar con diferentes instancias, tales como instituciones externas o internas (CAM, CAPEP, Clínicas de Lenguaje, entre otros) especialistas, directivos, otros educadores, padres de familia, etc., para lograr con éxito el proceso de integración.

El segundo es un cuestionario escala tipo Lickert denominado MAD –cuestionario que Mide Actitudes Docentes- mismo que permitirá identificar la actitud docente ante la integración escolar de alumnos con NEE. Este cuestionario corresponde a un método de rangos sumarizados, el cual proporciona cuatro alternativas de respuesta (TA) Totalmente de Acuerdo, (A) Acuerdo, (D) Desacuerdo y (TD) Totalmente en Desacuerdo. Está constituido por 35 afirmaciones favorables o desfavorables correspondientes a los tres fundamentos que sustentan la integración escolar (Guarella, Marín, Peralta y Rojas 2000, -ver anexo 2).

El fundamento sociofilosófico hace referencia al valor hombre-persona, como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa concretamente: familia, comunidad y trabajo; el fundamento psicológico se refiere a cómo piensa, actúa y siente el docente al alumno con NEE, respecto a su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral y, finalmente el fundamento pedagógico se refiere a cómo el docente concibe a los alumnos con NEE dentro del contexto escolar y del aula, haciendo referencia al proceso de enseñanza; en él se incluye organización, participación y desarrollo del curriculum, así como la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

De las 35 afirmaciones que constituyen el cuestionario, 11 corresponden al fundamento sociofilosófico (7 favorables y 4 desfavorables), 11 al pedagógico (6

favorables y 5 desfavorables) y, 13 al psicológico (9 favorables y 4 desfavorables), las cuales se intercalaron aleatoriamente.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se solicitó a la Dirección de Educación Inicial de la SEP y a las Jefaturas de Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil de la zona oriente y norte del ISSSTE su autorización para la aplicación de los cuestionarios a sus educadoras.

Una vez obtenidos los permisos correspondientes, así como los directorios de cada institución y los oficios necesarios, se visitaron las Estancias Infantiles y los Centros de Desarrollo para llevar a cabo la aplicación de los instrumentos. Dicha aplicación se realizó en alguna de las siguientes modalidades:

- A través de la directora. Los cuestionarios se dejaron con la directora de la institución y se recogieron según la indicación de ésta.
- Personalizada. Se entregaron los cuestionarios a cada educadora en su salón de clases.
- Colectiva. Los cuestionarios se aplicaron a todas las educadoras al mismo tiempo, en un espacio asignado por la autoridad del plantel.

En el momento en que se aplicaron los cuestionarios se proporcionó a las educadoras las instrucciones pertinentes para la resolución de los mismos, al finalizar se agradeció su colaboración y se adquirió el compromiso de regresar para informarles del resultado de la investigación.

CAPITULO III

RESULTADOS

Se realizaron los análisis con las respuestas a las preguntas del cuestionario DGCV, mismo que nos proporcionó información sobre las características socioprofesionales de la población y de las variables del estudio: formación en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo.

El porcentaje de la muestra que respondió a las preguntas abiertas del cuestionario DGCV en ambos centros fue mínimo, así mismo las respuestas son repetitivas. Esta sección del análisis se enfoca a describir las características de las respuestas.

Respecto a si tiene alguna formación en educación especial, una de cada diez maestras refirió tener alguna especialidad en Educación Especial. De este porcentaje, algunas son especialistas en audición y lenguaje, en educación especial, en parálisis cerebral o en menores inadaptados e infractores; además de las anteriores en la SEP también existen especialistas en deficientes mentales; lo anterior demuestra que las educadoras en general, en ambos centros, carecen de conocimientos, información y preparación, indispensables para llevar a cabo la integración escolar.

En ese sentido es importante que las maestras cuenten con capacitación y actualización permanente, que les permita dar respuestas específicas a las necesidades educativas de cada uno de sus alumnos.

Referente a si han recibido apoyo, información o preparación para llevar a cabo la integración escolar, algunas maestras del ISSSTE señalan que no hay niños con problemas, mientras algunas otras manifiestan haber recibido apoyo para integrar niños hiperactivos. Por el lado de la SEP las maestras han recibido cursos de

integración educativa de niños con discapacidad y NEE a escuelas regulares y cursos para integrar y dar atención a niños con problemas de lenguaje y audición.

Algunas maestras del ISSSTE están estudiando actualmente neurolingüística, la Licenciatura en Educación Especial, diplomado en educación temprana personalizada entre otros estudios no relacionados con su profesión docente; en la SEP se encontró maestras que están estudiando la Licenciatura en Educación entre otros. Sin embargo, aún cuando se esperaría que lo anterior se reflejará en los resultados, no es así, ya que estas respuestas representan sólo al 10% de las maestras de ISSSTE y el 13% de las de la SEP.

Las maestras de ambos centros refieren haber tenido experiencia de trabajo con niños con NEE con las siguientes características: problemas auditivos, de lenguaje, motores, neurológicos, síndrome de Down, hiperactivos entre otros; en la SEP además niños con problemas de autismo y retraso psicomotor. Contrario a estas respuestas hay quien señala que en las EBDI y en los CENDI no existen niños con discapacidad, ni con NEE.

Durante el ciclo escolar 2002-2003 en el cual se llevó a cabo la investigación había niños con problemas neurológicos, de lenguaje, auditivos, discapacidad visual, déficit de atención, hiperactivos, deficientes motores, parálisis cerebral y síndrome de Down entre otros, integrados a las aulas regulares de ambos centros. Es importante señalar que en el ISSSTE además de las respuestas anteriores, hay quien manifiesta que no hay niños con NEE ya que no están preparadas para atenderlos.

En la SEP las maestras mencionan que aún cuando ellas no han tenido niños integrados en sus grupos sí conocen experiencias de este tipo con niños sordos, ciegos, con problemas de lenguaje, motores, neurológicos e hiperactivos.

Las maestras de ambos centros han trabajado en algún momento de su práctica docente con niños con autismo, discapacidad visual, auditiva, problemas de lenguaje, motores, neurológicos, retraso psicomotor, déficit de atención con

hiperactividad, síndrome de down, entre otros. Una vez más hay quien menciona que en estos centros no se admiten niños con ningún tipo de discapacidad.

Al respecto de si en las juntas de consejo técnico se tratan temas referentes a integración educativa, las maestras del ISSSTE refieren, por un lado que no existen en sus centros esas juntas, y por otro que ellas no participan en dichos eventos. En la SEP hacen mención de que no tienen niños integrados. En ambos centros coinciden en que el equipo de especialistas informa, orienta, apoya y da seguimiento a los casos especiales.

En relación con la pregunta de si en caso de tener niños integrados comenta sus casos dentro de las juntas de consejo, las participantes en el trabajo, mencionaron que las maestras no participan en dichas juntas, sin embargo señalan que realizan la canalización al especialista o servicio indicado, así mismo solicitan apoyo, asesoría, orientación y en la medida de lo posible trabajan en equipo con éstos para obtener mejores resultados. Una vez más hay maestras que indican que no hay niños integrados.

Las maestras refieren que su participación y colaboración en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con NEE consiste en identificar dichas necesidades y darles respuesta, canalizar al niño al especialista indicado, orientar y dar apoyo a padres de familia, seguir indicaciones del equipo técnico, realizar actividades pedagógicas adecuadas para su integración así como adecuaciones curriculares y de acceso, trabajar en conjunto con la psicóloga, planear de acuerdo con las necesidades del alumno, proporcionar apoyo, cariño y confianza a los niños con problemas, tener disposición para integrarlos, aceptarlos y convivir con ellos.

Respecto a si ha solicitado los servicios de CAPEP para la atención a su grupo, las maestras del ISSSTE desconocen totalmente a que se refiere dicho servicio y en la SEP aunque lo reconocen señalan que los CENDI no tienen acceso al servicio.

El equipo de trabajo que reconocen como propio las educadoras en ambos centros es básicamente el personal de salas, es decir, ellas y sus asistentes educativas; es la minoría, la que señala que forma parte del equipo interdisciplinario que existen en los CENDI y EBDI.

La descripción anterior hace referencia a las preguntas abiertas, a continuación se mencionarán los resultados obtenidos en las respuestas de opción múltiple, mismas que permiten conocer otras características socioprofesionales de la muestra de estudio.

Respecto a la pregunta que se refiere al concepto de discapacidad, el número de respuestas correctas en ambos centros fue muy similar, con un 82.6% en el ISSSTE y un 84.0 % para la SEP.

En el concepto de necesidades educativas especiales (pregunta 3 del cuestionario), se observa una diferencia en las respuestas correctas, con un 32.7% del ISSSTE y un 52.4% por parte de la SEP. Lo anterior se explica, porque al analizar las respuestas obtenidas acerca de la manera en que han actualizado su práctica docente, como se observa en la tabla, un porcentaje mayor de las educadoras de la SEP refiere asistir a cursos; así mismo, destaca el porcentaje de profesoras que no se ha actualizado de ninguna forma. Es importante mencionar que en formación profesional, el personal de la SEP tiene mayores niveles de estudios que el personal del ISSSTE.

De que manera ha actualizado su práctica docente		
	ISSSTE	**SEP**
De forma autodidacta	28.7%	27.8%
Por medio de cursos	57.3%	64.7%
De ninguna forma	14.0%	7.5%

Con respecto a cómo sería la relación de las maestras si trabajaran con niños con NEE, en ambos centros coincidieron en que ésta sería de agrado.

	ISSSTE	**SEP**
De agrado	90.1%	87.7%
De desagrado	4.9%	8.4%
De indiferencia	4.9%	3.9%

Nuevamente se observan diferencias en las respuestas en ambos centros, en la SEP se tienen actitudes más favorables respecto a cómo podría ser la interacción maestro-alumno al trabajar con niños con NEE.

	ISSSTE	**SEP**
Interacción activa	71.1%	81.1%
Interacción pasiva	20.1%	17.0%
No podría ser	8.9%	1.9%

En las respuestas siguientes, las maestras de la SEP refieren tener una estrecha relación con los padres de familia, así como contar con el apoyo de éstos cuando lo solicitan, condiciones indispensables para poder llevar a cabo la integración con mayor éxito. En el ISSSTE esto se presenta en menor medida.

Qué tipo de relación mantiene con los padres de familia		
	ISSSTE	**SEP**
Estrecha	54.5%	84.3%
Esporádica	43.3%	15.7%
Nula	2.2%	_
Los padres de familia colaboran con usted cuando se lo solicita		
Siempre	48.0%	60.4%
Algunas veces	50.8%	39.6%
Nunca	1.1%	_

Por último, se observa que en ambos centros las educadoras tienen una inmejorable disposición a trabajar en equipo, como se puede observar en la siguiente tabla.

Para su práctica docente usted gusta de trabajar		
	ISSSTE	**SEP**
Sólo	3.4%	1.9%
En equipo	41.9%	48.1%
Ambas modalidades	54.7%	50.0%

Para conocer las características de la muestra en función de la formación docente en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, se obtuvieron los siguientes porcentajes (ver tabla).

Características de la muestra en función de la formación profesional docente en educación especial y la experiencia en integración escolar.

Formación profesional docente en educación especial	con formación 29.16%	sin formación 71.84%
Experiencia en integración escolar	con experiencia 33.85%	sin experiencia 66.15%

En la tabla se observa que la muestra de estudio carece de una formación profesional en educación especial en una proporción de 2 a 1, esto refleja que las profesoras carecen de la información, conocimientos y la preparación pertinente para llevar a cabo la integración escolar; las educadoras de las escuelas estudiadas no cuentan con los conceptos básicos sobre las Necesidades Educativas Especiales, sobre discapacidad o integración educativa y escolar, aún cuando dicen tenerlos. Esto significa que los docentes requieren de una

capacitación y una actualización que les proporcionen los elementos fundamentales para dar respuesta al proceso de integración escolar.

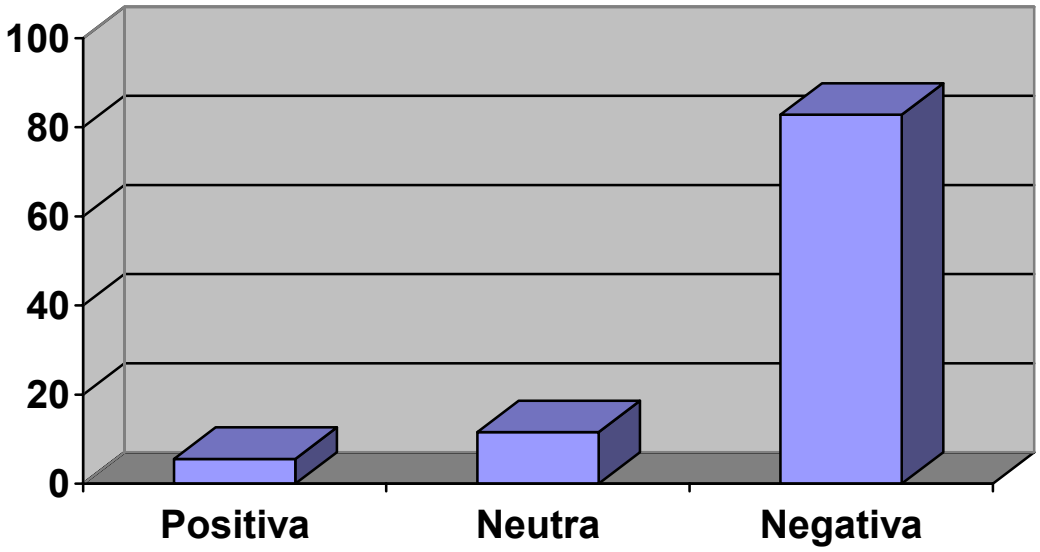
Del mismo modo se observa que la educadoras que no tienen experiencia en integración escolar es similar a la que carece de formación en educación especial, lo cual indica que los docentes no han tenido la práctica directa o indirecta de trabajar con alumnos con NEE, dado que la información obtenida nos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

Análisis de las actitudes

Los datos obtenidos en la escala tipo Lickert se cuantificaron de la siguiente manera, TA = 4; A = 3; D = 2 y TD = 1, cuando las afirmaciones fueron favorables y la inversa cuando fueron desfavorables. La suma total de los rangos dividida entre 35, determinó la tendencia de la actitud docente ante la integración escolar. La distribución para cada uno de los fundamentos que la componen, se calculó al dividir la suma de los reactivos de cada uno de los fundamentos entre el total por fundamento. De esta manera se obtiene valores entre 1 y 4. Si el total se acercó a 4 se consideró una actitud positiva, en oposición la tendencia hacia 1 indicó una actitud negativa.

Así, a partir de la media de respuestas de los sujetos, se calculó la tendencia de actitud en tres diferentes niveles: positiva (valores de 3.1-4.0), neutra (valores de 2.1 a 3.0) y negativa (valores de 1 a 2.0). En la gráfica 1 se observa la distribución porcentual de estos niveles en la muestra total.

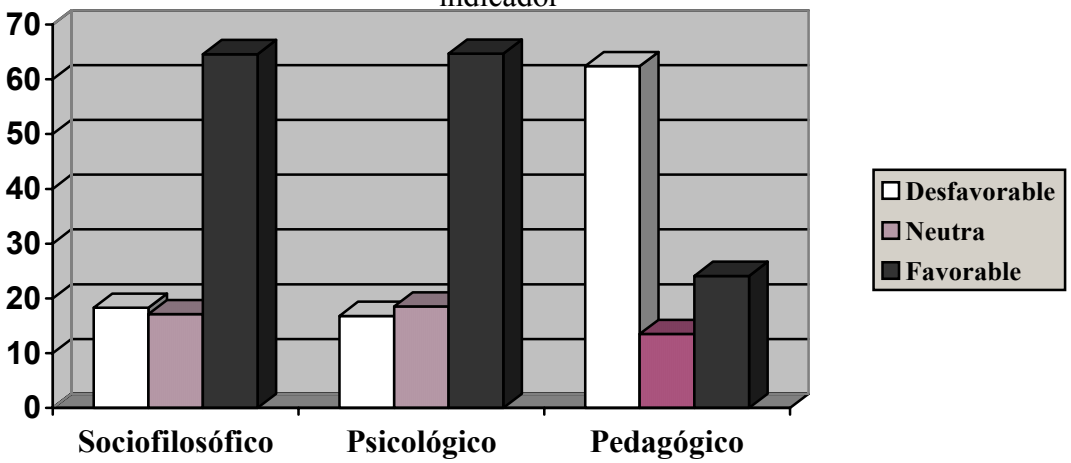
Tabla 1. Actitud de las educadoras ante la integración escolar



Los porcentajes mostrados en la gráfica 1 permiten ver la tendencia desfavorable de la actitud de las profesoras ante la integración escolar de niños con NEE, tendencias que mantendrían el equilibrio aún cuando la actitud neutra fuera distribuida entre ellas ya que ésta mantiene una misma proporción de actitud favorable y desfavorable. Aún con lo expuesto en cuanto a la formación docente en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición para el trabajo en equipo (Tabla 2), es rescatable la tendencia favorable ante la integración escolar.

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

Gráfica 2. Actitud de los docentes frente a la Integración Escolar por indicador



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

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

Finalmente, la actitud global de los docentes en relación a como conciben a los alumnos dentro del contexto escolar y el aula, hay una disminución considerable en la actitud favorable. Esto podría indicar, que los profesores no admiten la posibilidad de que las actividades académicas en una escuela regular puedan ser propicias para los alumnos con NEE, ya sea porque temen que la atención extra que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes o, simplemente porque piensan que no es bueno que los alumnos con NEE

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

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

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

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

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

p = .001, seguido del psicológico (t = 6.736, p = .001), volviendo a ser el sustento pedagógico (t = 7.530, p = .001) el menos favorecido.

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

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

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

Al analizar la diferencia en la actitud que presentan los docentes que han solicitado los servicios de USAER en comparación con los que no lo han hecho, se obtiene un valor global de t = 2.548, p =.011. Dicha diferencia permite observar que la actitud se torna más favorable cuando los profesores están dispuestos a

colaborar con los especialistas, que cuando no permiten la intervención de otros profesionales en su práctica docente. Aunque esta actitud no se vea reflejada en situaciones pedagógicas (t = 1.671, p = .095).

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

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

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

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

docentes contestaron ambiguamente. A partir de lo anterior los resultados de los análisis muestran que la actitud se favorece cuando el docente cuenta con una formación profesional en educación especial, cuando ha tenido experiencia en integración escolar y cuando manifiesta disposición al trabajo en equipo. Sin embargo, dicha actitud predomina en aspectos sociofilósoficos y psicológicos.

CAPITULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos del presente, más que concluir, nos planteamos una serie de interrogantes acerca de cómo se está enfrentando la integración escolar en el nivel inicial y preescolar en instituciones como la SEP y el ISSSTE en la Ciudad de México; sin embargo con los resultados obtenidos se alcanzó el objetivo planteado, es decir, es posible conocer las actitudes de las educadoras frente a dicho proceso y los factores que inciden en las actitudes observadas.

Considerando las variables de formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición a trabajar en equipo, se observa que los resultados se contraponen a la hipótesis planteada acerca de que las educadoras que poseen una formación en educación especial tienen una actitud más favorable frente al proceso de integración escolar.

A diferencia de lo que dice Echeita (1991), la formación profesional de los profesores que participan en este estudio, no incide en las actitudes de los docentes hacia la integración escolar. La actitud que prevalece en las educadoras en ambos centros es desfavorable, tanto en las que carecen totalmente de formación profesional en educación especial, como en las que poseen dicho conocimiento.

Del mismo modo, la hipótesis que supone que las educadoras de la SEP tienen una actitud más favorable que las de ISSSTE no se corrobora, ya que los resultados indican que la actitud de las maestras ante el proceso de integración escolar en ambos centros es igualmente desfavorable. Esto puede explicarse en función de que ellas mismas refieren desconocer cuales son las características del proceso de integración educativa y el papel que ellas desempeñan en dicho proceso.

Tal como lo mencionan Echeita (1991); Illán, Pérez y Alemán (1992), y García (1993), en el proceso de integración es indispensable que los profesores regulares cuenten con información suficiente y objetiva que les permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas. Además, la falta de formación y conocimiento provoca, quizá, que las educadoras se sientan inseguras y experimenten ansiedad ante la atención a estos alumnos, puesto que no poseen las habilidades que les permitan dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos integrados, tal y como lo manifestaron las educadoras en sus respuestas. Considerando lo anterior, es necesario que, como menciona Puigdellivol (1996), la educadora de aulas integradoras, desarrolle habilidades y competencias que le permitan minimizar las deficiencias de sus alumnos y maximizar su potencial.

Los resultados muestran que, en ambos centros, las maestras carecen de claridad acerca del término Necesidades Educativas Especiales, el cual lo asocian con discapacidad y, sobre todo, a niños hiperactivos. Naturalmente todos estos diagnósticos no tienen referente con la realidad, ya que las maestras carecen de la formación y los conocimientos necesarios para realizarlos y, sobre todo, nunca lo han hecho.

Por un lado, se observa que cuando la maestra señala al alumno como discapacitado manifiesta que la causa del problema está solamente en él. Esto la lleva a formarse bajas expectativas académicas para dicho alumno y le permite, hasta cierto punto, sentirse no responsable, ni comprometida a ofrecerle respuestas específicas para sus necesidades.

Así mismo se encontró que, para las educadoras, aquel niño difícil de controlar, y que por diferentes razones altera el orden dentro de su grupo, se clasifica en el amplio conjunto de niños hiperactivos. Efectivamente, como lo señala Canca (1993) el niño hiperactivo manifiesta patrones de conducta que se pueden calificar como excesos comportamentales y, al mismo tiempo, carecer de ciertas habilidades y destrezas sociales, conductas importantes para el adecuado desarrollo social y académico. De manera muy general se puede decir que debido a las características del concepto, la sintomatología y la valoración del síndrome

de hiperactividad, el diagnóstico de éste sólo puede ser realizado por especialistas. Si bien es cierto que el profesor puede aportar información valiosa y necesaria para la realización del diagnóstico, salvo en contadas excepciones, las educadoras tienen la formación y los conocimientos adecuados para hacer tales evaluaciones.

En relación con la formación especializada en Integración escolar y conceptos relacionados, las maestras refieren carecer de ésta, principalmente por que no hay sistematización; por un lado, la institución no ofrece capacitación para enfrentar dichos retos y, por otro, ellas tampoco lo buscan. Esto último por diferentes motivos: falta de interés, de tiempo, de recursos económicos, entre otros.

Es importante mencionar que en ambos centros se encontró que 2 de cada 10 maestras cuentan solamente con estudios a nivel medio superior, secundaria o cursos de auxiliar o asistente educativa y que, por necesidades del servicio, son asignadas para realizar funciones de educadoras. Lo anterior aunado al hecho de que en el nivel inicial y preescolar no se realiza evaluaciones sistemáticas como en la primaria y secundaria, son factores que inciden en la dificultad para diferenciar los conceptos de NEE y discapacidad.

Esto confirma lo mencionado por Echeita (1991) y Manosalva (1992), quienes coinciden en decir que para llevar a cabo la integración escolar, los profesores requieren de capacitación específica que les permita realizar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo es necesario hacer una evaluación y modificación en los planes de estudio para la formación docente; así, el educador contará con las herramientas necesarias para hacer frente a los retos suscritos en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Estos retos se encuentran expresados en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Del mismo modo es indispensable promover la capacitación y actualización continua, esto sin duda alguna llevará a promover un cambio de actitud hacia lo favorable en las educadoras, permitiendo así que la integración escolar se realice con éxito.

Sin embargo, como mencionan García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri, y Puga (2000), la detección de alumnos con necesidades educativas especiales no depende exclusivamente del maestro regular. Esto no implica que se deba de convertir en un experto en educación especial, pero sí es indispensable que se convierta en un observador interesado, agudo e ingenioso de sus alumnos, capaz de detectar problemas en ellos, así como destacar sus habilidades. Si bien la atención de niños y niñas con NEE representa un reto para la maestra regular, la reflexión sobre las características de esos niños y niñas y la necesidad de utilizar con ellos estrategias adecuadas para lograr el aprendizaje, abren un abanico de opciones para la enseñanza que enriquece su trabajo con el resto del grupo.

En otro orden de ideas, la hipótesis que menciona que las educadoras con experiencia en integración escolar tienden a presentar una actitud más favorable, tampoco se corrobora, ya que los resultados indican que la actitud de las educadoras con o sin experiencia tiende a lo desfavorable. Esto puede explicarse a partir de que la experiencia que manifiestan tener las maestras es, en su mayoría, de tipo indirecto. Sin embargo, se observó que aquellas maestras quienes manifestaron haber tenido una experiencia directa, coinciden en señalar que ésta les proporciona habilidades y competencias que le permiten minimizar las deficiencias y maximizar las habilidades de los alumnos.

La experiencia con niños integrados que reportan las maestras de ambos centros abarca una gran variedad de necesidades especiales: hiperactivos con o sin déficit de atención, problemas de conducta, neurológicos, visuales, auditivos, motores, de lenguaje, parálisis cerebral, autismo, síndrome de Down , entre otros. Sin embargo, este acercamiento o experiencia no ha sido directo, se ha dado en instituciones especiales o en condiciones en las que su participación ha sido indirecta, esto es, como asistentes a un curso, con niños que no están dentro de su grupo o en situaciones en las que ellas no son las responsables directas de la atención a estos niños y su tarea se reduce a observar.

Es importante mencionar que, así como la tercera parte de las educadoras en ambos centros, señaló tener experiencia en integración, existe también un reducido número de maestras que enfáticamente declaran que en sus centros no hay niños con problemas, que no son aceptados ya que ellas no están preparadas para atenderlos. Esta afirmación la hacen las educadoras desconociendo que, efectivamente, el Reglamento del Servicio de Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2000), en el artículo 30 menciona: “La detección de cualquiera de los siguientes padecimientos será causa para negar la inscripción y suspender en su caso en forma definitiva el servicio a un menor:

I. Diabetes insípida

II. Cardiopatías congénitas y/o adquiridas

III. Ceguera

IV. Epilepsia

V. Secuelas severas de fiebre reumática, nefropatías que requieran diálisis

VI. Hemofilia

VII. Hipotiroidismo congénito

VIII. Labio y paladar hendidos, sin corrección anatómicofuncional completa

IX. Neoplasias que produzcan incapacidad para participar en las actividades que se desarrollan en la estancia

X. Sordera o hipoacusia severa no corregida con prótesis auditiva

XI. Luxación congénita de cadera o similares que requiera aparatos de yeso por tiempo prolongado

XII. Alteraciones del sistema osteomuscular invvalidantes o que ameriten aparatos ortopédicos o prótesis, sólo en caso de que éstos representen riesgo para él o los demás niños

XIII. Retraso mental moderado o grave (con coeficiente intelectual igual o menor de 75)

XIV. Autismo infantil o atípico y trastornos psiquiátricos, y

XV. Algunos síndromes genéticos, salvo lo dispuesto en la fracción X artículo 27 del reglamento. – En el caso de niños sanos con alguna forma de discapacidad leve, deberá presentarse un dictamen emitido por médico especialista del Instituto, en el que se especifique el grado de discapacidad y los recursos mínimos indispensables para su atención, mismos que se verificará, contra los existentes en la estancia". (pp. 14, 16 y 17)

De acuerdo con los resultados, la actitud desfavorable que prevalece en las educadoras en ambos centros se explica por la carencia de experiencia en integración en su centro escolar.

A partir de los hallazgos sobre la experiencia en integración escolar se puede decir que la actitud de las educadoras, como lo mencionan Ojea (1999) y Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000), tiende a lo favorable cuando han tenido experiencias de ese tipo. Sin embargo no es suficiente como para llevar a cabo la integración escolar con éxito, ya que la falta de conocimientos específicos les hace sentirse incompetentes para dar respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos.

La opinión de las educadoras respecto a la interacción de alumnos con NEE sólo puede modificarse a partir de sus propias experiencias, tal como menciona Nicasio (1993), cuando un maestro ha tenido alumnos integrados valora la importancia de su papel en el desarrollo de habilidades específicas; así mismo, puede darse cuenta de que un alumno integrado no le representa más trabajo, sino un trabajo distinto y, finalmente, que la integración no perjudica el aprendizaje de los alumnos

sin necesidades educativas especiales, por el contrario, es muy probable que lo beneficie.

En este sentido, es necesario reiterar que si el maestro del aula regular es quien ha de integrar, enseñar y educar a niños con necesidades educativas especiales, es necesario que se le habilite, se le prepare profesionalmente y se le brinde oportunidades de tener experiencias de integración para afrontar esa responsabilidad.

Finalmente, los resultados de esta investigación contraponen la última hipótesis planteada en relación con la disposición al trabajo en equipo. En ambos centros se encontró que las maestras, por lo regular, no participan en las juntas de consejo técnico. Algunas incluso desconocen a qué se refiere ese término; como consecuencia, ignoran si en ellas se tratan temas referentes a integración educativa. Las respuestas indican que en dichas juntas se trata principalmente temas relacionados con la organización, la administración y la planeación de actividades del centro educativo.

Del mismo modo, se observa que las maestras, en su mayoría, conciben como su equipo de trabajo única y exclusivamente al personal de sala, esto es a sus asistentes educativas. Con el equipo interdisciplinario lo más común es el trabajo que se da entre educadoras y psicólogas, es el especialista con quien tiene mayor acercamiento y con quien comenta sus casos particulares.

Sin embargo, las respuestas muestran que las educadoras tienen una inmejorable disposición a trabajar en equipo para contar con apoyo, orientación y asesoría constante que les permita dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas de sus alumnos. Es necesario mencionar que en ambos centros el equipo interdisciplinario está conformado por psicóloga, pedagoga, médico, dietista y trabajadora social

Al respecto, un dato importante es que, en ambos centros, 9 de cada 10 manifestaron no solicitar apoyo a CAPEP. Tras el análisis de los datos obtenidos sobre si solicitan apoyo a CAPEP para la atención de su grupo se observa que:

- En el ISSSTE la mayoría de las maestras ignora la existencia de dicho centro y en consecuencia el apoyo que les pudiera brindar, y quienes sí lo conocen, refieren que no tienen acceso a ese servicio por ser exclusivo para la SEP.

- En la SEP la mayoría de las maestras sí conocen lo que es el CAPEP, sin embargo, coinciden en señalar que ese servicio es para Jardín de Niños no para CENDI.

El maestro no debe enfrentar la integración solitario y aislado en su salón y en sus clase. Como lo menciona Madrigal (2001), el ideal es que, más que maestros integradores, haya escuelas integradoras. El maestro debe recibir apoyo de sus compañeros, del director, del personal de educación especial, de las familias y de las autoridades educativas.

Los hallazgos del presente permiten concluir que, en opinión de las maestras, es necesario contar con el apoyo de más especialistas para cambiar la práctica del educador y garantizar que las respuestas que ofrece a sus alumnos con NEE sean más adecuadas, ya que éste actúa estando muchas veces limitado en cuanto a preparación y experiencia. Este hecho lo mencionan también Guarella et al (2000). Gentile y Weinschelbaum (2000), quienes argumentan que el cambio que se espera de los maestros debe ir acompañado necesariamente de cambios en las autoridades educativas, en el centro escolar, en sus relaciones con sus compañeros y en su vinculación con los padres de los alumnos.

Con base en el objetivo de esta investigación, se concluye que la actitud que prevalece en las educadoras de ambos centros ante el proceso de integración escolar es desfavorable y las variables formación profesional, experiencia o no en

integración escolar y disposición a trabajar en equipo no producen diferente actitud.

Así entonces, es necesario implementar una serie de acciones que conduzcan a un cambio en la actitud de las educadoras de ambas instituciones lo cual permitirá realizar con éxito la integración escolar. Entre esas acciones son importantes las siguientes:

- Una legislación que garantice y facilite la integración. Particularmente en el ISSSTE, ya que al atender a una parte importante de la población infantil, y siendo uno de sus objetivos el satisfacer sus necesidades de educación, cultura, fortalecimiento de la salud, integración social y familiar, será necesario revisar y modificar algunas de sus leyes, para responder satisfactoriamente a ese compromiso.

- Establecer programas y experiencias que marquen pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de la integración escolar.

- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.

- Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología y objetivos.

- Crear y mantener sentimientos de pertenencia a un grupo tanto en los alumnos como en los docentes.

- Eliminar barreras arquitectónicas y adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes niños y niñas.

- Un diseño curricular único, abierto y flexible que permita las oportunas adaptaciones curriculares.

- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios.

- Contar con la atención y servicio suficiente de instituciones especializadas de apoyo como CAPEP.

- Realizar campañas de sensibilización e información dirigidas a todos los implicados en el proceso integrador, con el fin de que acepten a los niños y niñas con necesidades educativas especiales dentro de sus grupos.

- Mantener una buena comunicación entre la escuela y su entorno social, toda vez que el proceso de integración no acaba en la EBDI o CENDI, sino que continúa fuera de éstos.

- La formación, la capacitación, la actualización y el perfeccionamiento de las educadoras y demás profesionales y personal implicados en el proceso de integración escolar, así como una buena disposición por parte de todos para trabajar en equipo.

Cabe mencionar, que el proceso de integración escolar va más allá del tener niños y niñas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, dentro de un aula regular, es necesario un cambio de actitud profesional y personal, compromiso con el quehacer docente y una visión más amplia de la educación. A más temprana edad, mejores resultados.

La Educación Inicial y Preescolar constituye una alternativa de gran trascendencia para dar inicio al proyecto de vida de calidad de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, con o sin una discapacidad asociada, ya que los primeros años de vida son esenciales en el desarrollo del ser humano.

Así mismo la Educación Inicial y Preescolar debe ser el comienzo de una atención educativa que respete a la diversidad; la integración escolar en las edades tempranas debe ser un objetivo prioritario realizando todas las acciones que sean necesarias para que la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales se lleve a cabo en ambientes normalizados, ya que en estas edades las diferencias con sus iguales son menos significativas y la propuesta curricular permite mayor adecuación a sus requerimientos.

En otro orden de ideas, es importante mencionar que, a partir del análisis de resultados de la presente investigación, se observaron algunas limitantes relacionadas con la aplicación, particularmente con la que se realizó a través de las directoras; se reportó que algunas preguntas generaron dudas, las cuales hubieran sido resueltas si la aplicación se lleva a cabo de manera personalizada; así mismo, se detectó que, a pesar de que la muestra fue amplia y abarcó buena parte de ambos centros, no es significativa, aunque sí permite ver la tendencia de las actitudes; por lo anterior se sugiere que, para futuras investigaciones relacionadas con este tema, se utilice un muestreo más sistemático, que se incluya, además, a las educadoras de Jardín de Niños de la SEP, al personal de CAPEP y a las psicólogas y demás especialistas de las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE y de los Centros de Desarrollo Infantil de la SEP, involucrados en el proceso de integración escolar; del mismo modo es recomendable que, en la medida de lo posible, la aplicación de los instrumentos se realice en forma personalizada para obtener mayores datos que permitan estudiar como se está llevando a cabo la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el nivel Inicial y Preescolar.

REFERENCIAS

1. Abos, P. y Polaino, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: Un estudio de actitudes docentes. **Revista española de Pedagogía 172**, 193-206.
2. Alonso, J. y Nicasio, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales**. Infancia y aprendizaje 30**, 51-68.
3. Alvarado, T. (1998). La relevancia de las actitudes en los estudiantes y profesores universitarios. **Docente universitario, 1**, 49-67
4. Anastasi, A. (1978). **Test Psicológicos**. España: Aguilar.
5. Arroyo, M. (2001). Reflexiones acerca de la integración de los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Primaria. En: **Encuentro de Educación Infantil**. México:SEP
6. Bautista, R. (1993). **Necesidades Educativas Especiales**. Málaga: Aljibe.
7. Bersoza, E. y Rebolledo, M. (2000). Ventajas de la planeación conjunta en un niño con discapacidad intelectual**. Educación Especial**. 5-10.
8. Blanco, R. (1992). **Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares.** Barcelona: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
9. Canca, I. (1993) Hiperactividad: Evaluación y tratamiento. En Bautista,R. (1993). **Necesidades Educativas Especiales**. Málaga: Aljibe.
10. Chiu, V. (1997). Práctica docente e integración educativa**. Básica,16.**
11. Coll, C., Barbera, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. **Infancia y aprendizaje. 90**, 111-132.
12. D´angelo, E. y Medina, A. (2000). El enfoque didáctico comunicativo y las aulas integradoras. **La educación en los primeros años 3(21)**, 58-75.
13. D.E.E./ SEP. (1994). **Cuadernos de integración educativa, vol.1**. México: D.E.E./SEP
14. Echeita, G. (1991). El programa de integración del MEC**. Cuadernos de Pedagogía, 191**, 189-192.
15. Escalante, I., Escandón, C., Fernández, L., García, I., Mustri, A. y Toulet, Y. (1997). Integración educativa en el aula. En: SEP (2000). **Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial.** México: Centro de publicaciones.
16. Fernández, G. (1996). **Teoría y análisis práctico de la integración educativa**. España: Escuela española.
17. García, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. En: SEP (2000). **Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial**. México: Centro de publicaciones. Pp. 78-83.
18. García, S. (1993). Simulación del déficit visual como técnica. **Análisis y modificación de conducta, 19**. pp. 819-844.
19. García, Y., Escalante, Y., Escandón, M., Fernández, G., Mustri, D. y Puga, R. (2000). **La integración educativa en el aula regular**. México: SEP
20. Garrido, L. (1993). **Adaptaciones curriculares: Guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial**. Madrid: CEPE

21. Gentile, A. Y Weinschelbaum, S. (2000). Escuela inclusiva y nivel inicial. **La educación en los primeros años 3 (21),** 3-19.

22. González, D. (1995). **Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración**. Granada: Aljibe.

23. González, M. (2000). ¿De que hablamos cuando hablamos de integración? **La educación en los primeros años 3(21)**, 20-45.

24. Guarella, C., Marín, R., Peralta, M. y Rojas, Y. (2000). **La integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales: Un estudio de actitudes docentes**. México: U.P.N.

25. Hegarty, S., Hodgson,A. Y Clunies-Ross, L. (1994). **Aprender juntos**. Madrid: Morata

26. Hernández, M. (1998). Integración educativa y adecuaciones curriculares: Una estrategia innovadora en la atención a las necesidades educativas especiales en educación básica . Avances, dificultades y tareas pendientes. En: **La psicología en la educación básica: perspectivas y aplicaciones.** México: Universidad Pedagógica Nacional.

27. Illán, R., Pérez, G. y Alemán, L. (1992). Formar para integrar o integrar para formar. **Anales de pedagogía, 4**, 7-23.

28. ISSSTE (2001). **Programa Pedagógico Educativo**. México: ISSSTE

29. ISSSTE (2000). **Reglamento del Servicio de Estancias para el Desarrollo Infantil del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado**. México: ISSSTE

30. Madrigal, M. (2001).La importancia de la integración escolar en edades tempranas. En: **Encuentro de Educación Infantil**. México:SEP

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

32. Marchesi, A. y Martín, E. (1993). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Marchesi, A., Palcios, J. y Coll, C. **Desarrollo psicológico y educación Vol. III.** Madrid: Alianza. Pp. 15-33.

33. Mata, L. (2000). La identificación de las necesidades educativas especiales del alumno: modelo, criterio e instrumentos. **Educación Especial**. 57-64.

34. MEC (1992). Adaptaciones curriculares. En: **Materiales para la reforma, educación primaria.** México: Ministerio de Educación y Ciencia.

35. Molins, R. (1993) El derecho a ser diferente. **Revista de educación 205**, 38-39.

36. Morales, S. y Farha, I. (2000). Fundamentos y orientaciones para el diseño de fichas de adecuaciones curriculares. En: SEP (2000). **Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial**. México: Centro de publicaciones. Pp. 97-183.

37. Nicasio, J. (1993). Simulación del déficit visual como técnica de modificación de actitudes hacia la integración escolar de alumnos deficientes visuales. **Análisis y modificación de conducta, 19**. pp. 819-844.

38. Nieto, J. (1999). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En: Romeu, N., Arnaiz, P., Escudero, J., González, T. y Nieto, J. (1999). **Didáctica y organización en educación especial**. Málaga: Aljibe.

39. Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. **Revista española de pedagogía, 212**, 111-130.

40. Pérez, A. (1996). La formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. **Revista mexicana de pedagogía, III (31)**, 15-19.

41. Puigdellivol, I. (1993**). Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento a la diversidad.** Barcelona: Alianza.

42. Puigdellivoll, I. (1996). **Evaluación de necesidades educativas**. Barcelona: Graó.

43. Ramírez, M. Y Ríos, R. (1992). Cambio de enfoque o de actitud en la enseñanza de las matemáticas. **Cero en conducta**, 31-32.

44. Reyes, E. (1990). Las posturas del magisterio frente a la modernización. **Cero en conducta,** 18-19.

45. Rodrígues, A. (1976). **Psicología social**. México: Trillas.

46. Romeu, N., Arnaiz, P., Escudero, J., González, T. y Nieto, J. (1999). **Didáctica y organización en educación especial.** Málaga: Aljibe.

47. Ruíz, R. Y Gine, C. (1986). Las necesidades educativas especiales. **Cuadernos de pedagogía, 139**. 33-34.

48. Sánchez, E., Cantón, M. y Sevilla, D. (1999). **Compendio de Educación Especial**. México: Manual Moderno.

49. Sánchez, P. (2001). Hacia una educación con equidad: una escuela para todos En: **Encuentro de educación infantil.** México: SEP

50. Sánchez, P. y Juárez, P. (1996). Influencias familiares en las aspiraciones académicas de niños con discapacidad visual. **Integración 8**, 68-73.

51. SEP (1992). **Programa de Educación Inicial**. México

52. SEP (2000 a). **Programa de Educación Preescolar**. México.

53. SEP (2000 b). **Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial.** México: Centro de publicaciones.

54. Toledo, G. (1981). **La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales.** Madrid: Santillana.

55. Valdespino, L. (2001). Iniciando un proyecto de vida calidad. En**: Encuentro de Educación Infantil**. México: SEP.

56. Vlauchou, A. (1999). **Caminos hacia una educación inclusiva.** Madrid. La muralla S.A.

A N E X O S

Anexo 1

CUESTIONARIO DGCV

INSTRUCCIONES

Las siguientes preguntas deberán ser contestadas de acuerdo con lo que se le pide.

Conteste lo más honesto posible, la información obtenida es confidencial y para uso exclusivo de mi investigación.

Datos generales.

Nombre (opcional)_____

Sexo _____ Edad_____años

Nombre de la escuela_____

Turno_____

Formación profesional._____

Años de experiencia docente._____

Grado en el que actualmente labora_____

Existe CAPEP dentro de la zona escolar. Sí_____ No_____

Marque con una cruz "x" la respuesta que considere correcta. Conteste y especifique cuando se indique, sin dejar preguntas sin respuestas.

1. Tiene alguna formación en educación especial.
   Sí No
   Especifique_____
   _____

2. Qué entiende por discapacidad

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

3. Que son las necesidades educativas especiales NEE.

1. Aquéllas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desordenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos.
2. Aquéllas que puede presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo, ya sea por causas internas o externas.
3. Aquéllas 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 a cabo la integración escolar.

Sí No

Especifique_____

_____

5. Conoce los avances más recientes sobre integración educativa.

Sí No

Especifique_____

_____

6. Ha tomado algún curso sobre integración educativa.

Sí 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.

Sí No

Especifique_____

_____

9. Estudia actualmente.

Sí No

Especifique _____

_____

10. Conoce la diferencia entre integración educativa y escolar.

Sí No

cuál es _____

_____

11. Ha tenido experiencia de trabajo con niños con NEE.

Sí No

Especifique_____

_____

12. Cómo sería su relación personal si trabajara con niños con NEE.

1. De agrado.
2. De desagrado.
3. De indiferencia.

13. Actualmente tiene un niño integrado dentro de su grupo.

Sí No

Especifique_____

_____

14. Siempre ha sido maestro de educación regular en preescolar.

Sí No

Especifique_____

_____

15.Ha trabajado en alguna institución de educación especial.
Sí No
Especifique_____
_____

16. Realiza alguna otra actividad que tenga que ver con integración escolar aparte de su práctica docente.
Sí No
Especifique_____
_____

17. Conoce alguna experiencia sobre integración.
Sí No
Especifique_____
_____

18. Ha trabajado con niños con algún tipo de discapacidad.
Sí No
Especifique_____
_____

19. Ha trabajado en algún grado de preescolar con niños con NEE.
Sí No
Especifique_____
_____

20. Cómo podría ser la interacción maestro-alumno al trabajar con niños con NEE.
1. Activa.
2. Pasiva.
3. No podría ser.

21. Ha trabajado con especialistas de alguna discapacidad.
Sí No
Con quienes_____
_____

22. Ha solicitado los servicios de CAPEP para la atención de su grupo.
Sí No
Especifique_____
_____

23. En las juntas de consejo técnico se tratan temas referentes a integración educativa.
Sí No
Cuáles_____
_____

24. En caso de tener niños integrados. Comenta sus casos dentro de las juntas de consejo.
Sí No
Por qué_____
_____

25. Colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con NEE.
Sí No
De qué manera._____
_____

26. Tiene un grupo de trabajo.
Sí No
Especifique._____
_____

27. Qué personas conforman el equipo de trabajo al que pertenece.
1. Docentes.
2. Especialistas y docentes.
3. 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 lo solicita.
    1. Siempre.
    2. Algunas veces.
    3. Nunca.

30. Para su práctica docente usted gusta de trabajar.
    a. Sólo.
    b. En equipo.
    c. Ambas modalidades.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2

CUESTIONARIO MAD

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, no es un examen. Sólo quiero conocer su opinión con respecto a la integración escolar de niños (as) con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Le pido por ello que lea los enunciados detenidamente antes de contestar.
La información que proporcione será absolutamente confidencial y se utilizará únicamente para efectos de mi investigación .

A continuación encontrará una serie de enunciados. Por favor lea cada uno de ellos con detenimiento y señale con una cruz (X) la respuesta que crea más apropiada.

Conteste los enunciados marcando sólo una opción .

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. 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 del aula.
TA A D TD

3. Los alumnos con NEE son inteligentes.
TA A D TD

4. Las actividades en el aula regular deben 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 dificultades 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 los alumnos con NEE realizar actividades dentro del 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 aceptadas 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 enseñar 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 del aula.
TA A D TD

29. Las relaciones entre familias 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 interacción 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

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN