



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**ACTITUDES DEL GRUPO CLASE HACIA ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA
REGULAR**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN

**MAYELI OLIVER ROMERO
ELIZABETH CITLALI VELASCO JIMÉNEZ**

ASESOR

MTRO. ALEJANDRO OCTAVIO DELGADO CABALLERO

MEXICO, D.F., OCTUBRE DE 2012

AGRADECIMIENTOS

La presente Tesis es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas, leyendo, opinando, corrigiendo, teniendo paciencia, dándonos ánimo, acompañándonos en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad.

Nos sentimos profundamente agradecidas con nuestros familiares que nos han apoyado a lo largo de nuestra carrera, brindándonos comprensión y paciencia, en todo este tiempo transcurrido, esperamos que la culminación de esta etapa de nuestras vidas los llene de alegría igual que a nosotras. De todo corazón dedicamos este trabajo a todos ustedes.

Agradecemos a los miembros del jurado, por las valiosas contribuciones que hicieron al trabajo y por el tiempo que dedicaron para revisarlo, a pesar de tantas actividades que los ocupan.

Por otra parte, agradecemos a todos nuestros profesores, especialmente al Mtro. Alejandro Octavio Delgado Caballero, por tantas enseñanzas y por guiarnos en la realización de este proyecto.

Además deseamos manifestar nuestra gratitud a todos nuestros amigos y a todas aquellas personas especiales para nosotras por animarnos y apoyarnos en momentos que lo necesitamos.

Por ultimo un especial agradecimiento, la una a la otra por todas las cosas recibidas y por haber puesto un gran empeño durante la realización de este proyecto para lograr la culminación de nuestra carrera.

Con aprecio: Citlali y Mayeli

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	7
1.1 Conceptualización de las necesidades educativas especiales.....	8
1.2 La integración educativa	12
1.3 La integración educativa en el marco internacional	15
1.4 El proceso de la integración educativa en México.....	17
1.5 La Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales.....	19
1.6 El grupo clase	22
1.7 De la integración educativa a la inclusión educativa	24
CAPITULO II CONCEPTUALIZACIÓN DE ACTITUDES.....	30
2.1 Componentes de las actitudes	32
2.2 Relación entre valores y actitudes	34
2.3 Diversidad en la escuela.....	36
2.3.1 Aceptación a la diversidad	37
2.3.2 La discriminación en la escuela	38
2.4 Instrumentos para la evaluación de actitudes	39
2.5 Evaluación de las actitudes	40
2.6 Actitudes de los niños hacia las necesidades educativas especiales	41
CAPITULO III MÉTODO.....	44
3.1 Planteamiento del problema	44
3.1.1Pregunta de investigación.....	44
3.2 Tipo de estudio.....	44
3.3 Participantes.....	45
3.4 Escenario	45

3.5 Instrumentos, tareas, materiales	46
3.6 Procedimiento	47
CAPITULO IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	48
4.1 Resultados de la escala	48
4.2 Observación.....	55
CAPITULO V CONCLUSIONES	58
5.1 Alcances y limitaciones de la investigación.....	61
Referencias.....	63
Anexos	66

INTRODUCCIÓN

“Integrar es aceptar, incorporar, respetar tal como somos, con defectos y virtudes, con semejanzas y diferencias.”

Patricia Frola.

A lo largo del tiempo, la atención hacia las personas con necesidades educativas especiales (NEE) ha cambiado, fueron consideradas enfermas e incapaces, las actitudes de las personas fueron fomentando diferentes sentimientos como lástima, indiferencia, rechazo, compasión, etc. al grado de ser segregados de la sociedad ya que eran internados en clínicas; con el paso del tiempo las actitudes y la atención hacia estas personas se han ido modificando, en la actualidad se ha buscado integrarlos en diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos el escolar.

En México se asumió el compromiso establecido en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994) de hacer una realidad el derecho de los niños con discapacidad a recibir la educación con igualdad de oportunidades, proclamados en la Declaración de Derechos Humanos (ONU, 1987) y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990). Con esta idea, el modelo de integración educativa surgió como una opción para atender y educar a los niños con dificultades de aprendizaje o con discapacidad. En el caso de México la obligación del Estado para la integración educativa se estableció en el Artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) y con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa (2002), la SEP promueve el acceso de los niños con discapacidad al currículo de educación básica.

Otras razones para la integración educativa, son ofrecer modificaciones que permitan a los alumnos con NEE con o sin discapacidad la adaptación al entorno, así como el contacto y la socialización con otras personas. Uno de los más fuertes argumentos a su favor, ha sido que, cuando los alumnos con NEE participan en las actividades socioculturales propias de su edad y conviven desde la infancia con compañeros regulares, estos últimos desarrollaran habilidades de tolerancia ante la diversidad. De esta forma, se ha buscado que en las aulas integradoras se establezca un ambiente donde se desarrollen lazos afectivos y de apoyo para los alumnos con NEE; los defensores de la integración, indican que éste es el punto de partida para crear un contexto social integrador.

Díaz (1996) en sus estudios con niños con NEE, encontró que con frecuencia, son niños rechazados por sus compañeros y no tienen ningún amigo. El argumento se relaciona con la competencia social del alumno y las condiciones educativas en las que se integra. Sin embargo, cuando se promueven las relaciones y actitudes positivas entre compañeros, se favorecen las oportunidades para que los niños con necesidades educativas especiales desarrollen la competencia social y fuentes de apoyo emocional.

Considerando la importancia que tienen las actitudes en el proceso de integración de los alumnos con NEE, el objetivo de la presente investigación es identificar las actitudes de los alumnos del aula regular hacia sus compañeros con NEE, ya que éstas podrían ser un factor que determine el éxito o fracaso de la integración educativa.

Este informe se encuentra integrado por capítulos, en el primero se da una visión general de los antecedentes de la educación especial, los diferentes modelos de atención desde el asistencial hasta la inclusión, y la conceptualización de NEE.

En el segundo capítulo se presenta el concepto de actitudes, los componentes, la relación que existe entre los valores y las actitudes, instrumentos para la evaluación de actitudes y las actitudes de los alumnos del aula regular hacia sus compañeros con NEE.

En el último capítulo se expone el método que se utilizó, los instrumentos (Escala de situaciones para medir actitudes, la guía de observación), el análisis de los resultados, las conclusiones y los alcances y limitaciones de la investigación.

CAPITULO I

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Se puede considerar que la educación especial surge a finales del siglo XVIII y a principios del siglo XIX que es cuando se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias. Se mencionan algunos modelos que a lo largo de la historia van originando cambios en el trato hacia las personas con discapacidades (García, Escalante, Escandón, Fernández, Musti y Puga, 2000, p.22):

- **Modelo asistencial:** este modelo empieza cuando la sociedad toma conciencia de la necesidad que hay por atender a las personas con deficiencias, pero esta atención se da de una manera asistencial, que se entiende como un espacio de intervención a compensar, ya que las necesidades de estas personas con discapacidad tienen que ser satisfechas de manera prioritaria por los miembros de la sociedad que los rodea y de no ser así, estas personas con discapacidad son “acogidas” por instituciones.
- **Modelo médico:** en el siglo XIX prevalece el punto de vista médico hacia las personas con discapacidad y en ese entonces la hospitalización era necesaria. “Su biografía era su historia clínica, al programa de vida se le llamaba tratamiento, al trabajo se le conocía como terapia laboral y a la escuela terapia educacional”

En este modelo se considera más al niño como un paciente y no como un alumno, de acuerdo con esta consideración se elabora un diagnóstico y un programa para curar o rehabilitar al “paciente”, un programa de este estilo no puede ser de tipo individual, sino que se forma un grupo en el cual los niños comparten el diagnóstico o síndrome que se detecta, y posteriormente, se crean instituciones en las cuales se puedan atender de manera adecuada las diferentes discapacidades, pero estas instituciones no sólo brindan una atención especializada, sino que favorecen la segregación y el “etiquetado” lo cual promueve la exclusión y la segregación de estas personas.

En este modelo se utilizan las pruebas psicométricas para determinar qué alumnos pueden asistir a una escuela regular y quiénes tienen que permanecer en instituciones de educación especial, pero éstos no son del

todo útiles ya que no representan las posibilidades de aprendizaje que tiene cada niño y solo hacen una diferencia entre una patología y otra.

- Corriente normalizadora: es en los sesenta cuando surge una manera distinta de ver la discapacidad, que es la corriente normalizadora la cual defiende el derecho de las personas con discapacidad a tener una vida común como los demás en todos los ámbitos en el que se desenvuelven.

Marchesi y Martín (Citado en García et al., 2000.) señalan algunos aspectos en los cuales se dieron los cambios que se llevaron a cabo gracias a que el principio de normalización redefinió la manera de ver las deficiencias y la educación de los “deficientes”:

Se empieza a tomar en cuenta los contextos en que se desenvuelve el individuo como un factor de las deficiencias, se cuestiona la separación de la educación especial y la educación regular y se propone que, en medida de lo posible, la educación sea regular, por ejemplo, se realizaron experiencias integradoras para crear una aceptación a nivel social, sólo por mencionar uno de los casos.

Como se ha presentado, se han dado cambios importantes en la forma de tratar a las personas con discapacidades, de acuerdo con diferentes legislaciones, se han podido ir concretando y transformando cada modelo mencionado para poder llegar a un apoyo necesario en la educación de las personas que presentan discapacidad.

1.1 Conceptualización de las necesidades educativas especiales

En el ámbito educativo se ha empezado a emplear el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para referirse a los apoyos adicionales que algunos alumnos con o sin discapacidad necesitan para acceder al currículo.

Este concepto surgió en los años sesenta pero se popularizó a partir de 1978 con la aparición del reporte Warnock; en este documento se describe la situación de la educación especial en Gran Bretaña y plantea, entre otras cosas, lo siguiente:

“En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para

todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños...”
(García, 1993, p. 60).

En este mismo sentido, la SEP plantea que un alumno presenta NEE cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que se logre los fines y objetivos educativos (SEP. 2002).

En el libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo, en su capítulo X, se introduce el concepto de NEE, de esta forma:

“Partiendo de las premisas de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en término de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación” (Bautista, 2002, p.20).

El concepto de NEE se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994) y del marco derivado de la misma donde se menciona:

- Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de diferentes características y necesidades.

- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberían integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo.

La Declaración de Salamanca tuvo gran influencia en el contexto educativo en México, reestructurando el concepto de NEE: el alumno con NEE es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Con esto se considera que todos los alumnos tienen NEE y que la escuela y el maestro emplean una serie de recursos para atenderlas (textos, materiales, metodologías, etc.). Cuando estos recursos resultan insuficientes para atender las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando pueden considerarse especiales. Es así como se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizajes distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el alumno tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene alguna necesidad que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.

Al conceptualizar a los alumnos con NEE, se está diciendo que sus dificultades para aprender no dependen solo de ellos, sino que tienen un origen al interactuar con el medio. García (2000) menciona que las NEE aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy diverso con respecto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela no son suficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio.

Las NEE son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno y pueden ser temporales o permanentes. Si un alumno tiene dificultades para acceder al currículo, puede requerir apoyo durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización.

De acuerdo a García (2000) las NEE pueden estar asociadas a tres grandes factores:

- a) El ambiente social y familiar en que se desenvuelve el alumno; esto quiere decir que ciertas características del grupo social y familiar en que vive y se desarrolla, como familia con padre o madre ausente, pobreza extrema, descuido o desdén hacia la escolarización, entre otras podrían influir seriamente en su aprendizaje y provocar la aparición de las NEE.
- b) El ambiente escolar en que se educan los alumnos; si la escuela a la que asiste el alumno está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, si las relaciones entre los profesores están muy deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, esto podría generar NEE.
- c) Las condiciones individuales del niño; existen algunas condiciones propias del sujeto, que pueden influir en su aprendizaje, de tal forma que requiera de recursos adicionales o diferentes para acceder al currículo. Algunas de estas pueden ser la discapacidad, los problemas emocionales, problemas de comunicación u otras condiciones de tipo médico, pueden originar NEE.

Y se puede mencionar a los alumnos en situación de riesgo cuyas características o las del medio en que viven o las experiencias por las que atraviesan las hacen más proclives al fracaso escolar que los demás (Friend y Bursuck, 1999). Un grupo de alumnos en riesgo son los que presentan un ritmo de aprendizaje más lento, aquellos cuyo rendimiento escolar se encuentra por debajo del promedio, pero no tienen dificultades de aprendizaje.

Pero no todos están de acuerdo con el concepto de NEE y por lo tanto han surgido algunas críticas las cuales se dividen en cuatro grupos:

El primero procede de aquellos que piensan que es un término enormemente vago y que remite constantemente a nuevos conceptos para su apropiada comprensión.

Un segundo grupo dice que tiene una excesiva amplitud lo cual conduce a plantear qué utilidad tiene una nueva terminología específica si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella.

Otro tipo de objeciones procede de la sociología de la educación (Tomlinson 1982 citado por Marchesi, Coll y Palacios, 2001) la cual sostiene que la denominación de alumnos con NEE es una categoría socialmente construida que se emplea para situar a determinados alumnos en opciones educativas segregadoras.

Y por último, se menciona que esta terminología trata de presentar una imagen excesivamente optimista de la educación especial, ya que al suprimir el nombre de las deficiencias no van a dejar de ser menos graves (Marchesi et al., 2001, pp.30-31).

1.2 La integración educativa

El movimiento denominado integración educativa tiene sus inicios a mediados del siglo pasado, de manera particular en 1978, cuando en el informe de Warnock se enuncia por primera vez que todos los niños sin importar sus características tienen derecho a la educación y a vivir una vida lo más “normal posible”.

“La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio, cultura y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población” (Dadamia, 2004, p.65).

La integración educativa puede entenderse de diferentes maneras, dependiendo del ámbito al que se refiera (García et al., 2000. pp.53 y 54):

- Para las políticas educativas la integración educativa consiste en el conjunto de medidas propuestas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema educativo regular.

- Para la filosofía, la integración busca que se cumpla la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, aceptándolos y proporcionándoles ambientes más normalizados conforme va pasando el tiempo ya que las sociedades se van transformando y adquiriendo nuevos valores.
- Para los centros escolares, la integración educativa requiere la reorganización interna y fortalecimiento en la institución, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas para una mejor educación y en centros que desean mejorar la calidad de la misma.
- Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, para mejorar el aprendizaje y por lo tanto la educación de todos los niños sin importar las diferencias que puedan tener.

Para tener más claro el concepto de integración educativa se presentan algunas definiciones que suelen darse acerca de ella:

“La NARC (National Association for Retarded Citizens, EEUU) la define como una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos <<deficientes y no deficientes>> durante la jornada escolar normal” (Sanz del Rio, 1988 citado en García et al., 2000. p.54).

“La integración educativa implica mantener a un niño excepcional con sus compañeros no excepcionales en el ambiente menos restrictivo en el que pueda satisfacer sus necesidades. Para esto se requieren programas y servicios educativos flexibles que fluyan en un continuo y que permitan al niño con discapacidad integrarse en cualquier punto de este continuo cada vez que sea necesario” (Fairchild y Henson, 1976 citado en García et al., 2000. p.54).

“La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular” (Bless, 1996 citado en García et al., 2000. p.55).

Hay diferentes niveles o modalidades de integración, como en todo, aquí existen extremos los cuales son, por un lado las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo y por el otro, la integración en el aula regular en la cual los niños permanecen durante toda la jornada escolar.

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, num.2) considera los siguientes niveles de integración:

1. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y, c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

Marchesi, Coll y Palacios (2001) mencionan que la integración no es simplemente un movimiento el cual consiste en incorporar a los alumnos de los centros específicos de educación especial a la escuela ordinaria, junto con sus profesores y los recursos materiales y técnicos que se requieran, “sino que su objetivo principal es la educación de los alumnos con NEE, al igual que desarrollar en todos los alumnos actitudes de respeto y de solidaridad hacia sus compañeros con mayores dificultades”(p.33).

En este trabajo se entenderá por integración educativa como el proceso en el cual los alumnos con NEE con o sin discapacidad son aceptados tanto por los alumnos como por

los docentes en la escuela regular para poder darles un mayor desarrollo intelectual y una mejora en el aprendizaje.

1.3 La integración educativa en el marco internacional

De manera breve se presenta cómo ha transcurrido la integración educativa a lo largo de la historia a nivel internacional. En Estados Unidos, la integración siguió a través de la lucha de los padres en los tribunales, desde la perspectiva de los derechos humanos. En 1954, la Corte suprema dictaminó que “...en el campo de la educación pública, la doctrina de separados pero iguales no tiene lugar. La separación de los recursos educacionales es inherentemente desigual” (Dadamia, 2004, p.56).

En 1975, la ley de educación de Noruega, sustentando el derecho de igualdad educativa, dispone que la educación, modalidad especial, es para cualquier niño o joven que se le declare como necesitado de ayuda, independientemente si tiene o no alguna discapacidad, tomando como medida sus necesidades individuales.

En Europa, tuvo una gran repercusión el informe de Mary Warnock “Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. Guía Breve del Informe del Comité de Investigación sobre Educación de Niños y Jóvenes Deficientes para Inglaterra, Escocia y Gales”. En este informe se desarrolla el concepto de NEE y se destacan sus implicaciones, que se plasman en la ley de educación de 1976” (Dadamia, 2004, p.55).

En Canadá se practican los principios de integración y normalización. En 1978 se dictó la ley general de integración de individuos marginados; en ella se plantea la prevención, la estimulación temprana, la atención educativa hasta los 21 años siguiendo el principio de integración.

En 1986, comienza a aplicarse la ley de normalización donde se establece la educabilidad de todas las personas, previendo la enseñanza integrada para la mayoría de los discapacitados. Esta ley define el derecho de que ninguna persona con retraso mental tenga condiciones de vida peores que las de otros miembros de la sociedad.

En la ley de educación de Inglaterra de 1981 se establece un marco de niños necesitados de Educación Especial, para dar educación adecuada a todos los niños en edad escolar.

En Venezuela, en 1996, se establecieron normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales, donde se especifica: “Art. 1° los planteles educativos oficiales y privados, en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, deberán garantizar el ingreso, prosecución escolar y culminación de estudios de los educandos con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración escolar” (Dadamia, 2004, p.57).

Costa Rica dictó en mayo de 1996 la ley 7.600 sobre igualdad de oportunidades para la persona con discapacidad, las políticas de acceso a la educación para estudiantes con necesidades educativas especiales, y la normativa para el acceso a la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En las políticas, se establece: “los estudiantes con necesidades educativas especiales podrán ser escolarizados en instituciones de educación regular con los servicios de apoyo, técnicos, materiales y humanos requeridos. Cuando las necesidades de dichos alumnos no puedan ser satisfechas en el aula regular, se propondrá su escolarización en el ambiente educativo menos restringido y más apropiado para su caso particular” (Dadamia, 2004, p.57).

La constitución de la ciudad de Buenos Aires señala que todas las personas tienen idéntica dignidad y son iguales ante la ley. “Se reconoce y garantiza el derecho a ser diferente, no admitiéndose discriminaciones que tiendan a la segregación por razones o con pretexto de raza, género, orientación sexual, edad, religión... o cualquier circunstancia que implique distinción, exclusión, restricción o menoscabo (Art. 11) La ciudad garantiza a las personas con necesidades especiales el derecho a su plena integración, a la información y a la equiparación de oportunidades... (Art. 42)” (Dadamia, 2004, p.58).

Vislie (1995, citado en Marchesi et al., 2001) hace una diferencia entre dos tipos de estrategias que se han puesto en marcha en los países occidentales en relación con la integración en las dos últimas décadas. Por una parte hay países que contemplan la integración como una reforma de su sistema de educación especial.

Las políticas descritas tienen como objetivo encontrar sistemas más apropiados para incorporar los servicios y programas de educación especial más acordes a las escuelas ordinarias, este enfoque está presente en países como Alemania, Inglaterra y Bélgica. Por otro lado, hay países que entienden el movimiento hacia la integración como una

reforma de la escuela ordinaria, ya que sólo en la medida en que ésta última sea transformada será posible llevar a la práctica una integración completa, en esta posición se sitúan Dinamarca, Suecia, Noruega y Estados Unidos.

El desarrollo del programa de integración en España empieza en 1985 cuando es aprobado el Real decreto de ordenación de la educación especial, el cual es un intento de reforma de la educación especial y de promover, al mismo tiempo, la integración de los alumnos con alguna discapacidad en las escuelas ordinarias.

Posteriormente en 1990 se aprueba la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), la integración ya no se contempla como una forma específica de escolarizar a los alumnos con alguna discapacidad, sino que forma parte de los objetivos básicos del sistema educativo.

“En 1995 se aprueba la ley orgánica de participación, evaluación y gobierno de los centros (LOPEG) en ésta se define la población escolar con necesidades educativas especiales refiriéndose, de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad o de trastornos de conducta y de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas” (Marchesi et al., 2001, p.42).

1.4 El proceso de la integración educativa en México

En 1991 las autoridades de la Dirección General de Educación Especial decidieron implementar un Programa de Integración Educativa a nivel nacional, mediante cuatro modalidades: atención en el aula regular, en aulas especiales dentro de la escuela regular, atención en centros de educación especial y atención de niños en situación de internamiento.

Para ello se establecieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) con la función de sensibilizar, informar y difundir aspectos relacionados con la integración y dar seguimiento a los niños y cubrir las necesidades para una integración efectiva. No se contaba con un marco jurídico ni con una normatividad ni recursos para ese efecto, por lo que el Programa desapareció después de dos años; con algunas excepciones, como en el Estado de Oaxaca, en donde la dedicación y profesionalismo del personal permitió obtener logros importantes.

Es en el año 1993 con la reforma a la Ley General de Educación (SEP, 1993), y en su artículo 41 que se establece que la educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales, procurando la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, por medio de programas y materiales de apoyo específicos.

Con esta nueva perspectiva se buscó que se reconociera el derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie al máximo el desarrollo de las potencialidades. Esto llevó a modificar la concepción acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de NEE.

En el año 2002, se presenta el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002), el cual fue elaborado conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de las distintas organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo era garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y jóvenes con NEE, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.

En él se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad, con el objetivo de garantizar una atención educativa de calidad para los alumnos con NEE, dando prioridad a los que presentan alguna discapacidad mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio así como los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Dentro del programa se entiende por integración educativa "...el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con NEE asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación" (SEP, 2002, p.31).

Es importante considerar que la integración no es tarea exclusiva del personal de educación especial, sino que es un trabajo en conjunto, ya que se necesita la participación de todos para que pueda ser posible: autoridades educativas, el personal de educación especial, supervisores y directores de la escuela, los maestros de grupo, el personal de apoyo de las escuelas, los padres y madres de familia. La integración puede brindarles grandes beneficios a los alumnos al brindarles una experiencia educativa y social, que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones, y permitirá crecimiento del personal de la escuela.

Una de las herramientas que se establecieron dentro de las escuelas de educación básica con el propósito de favorecer el proceso de integración fue la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que depende de la Dirección General de Educación Especial y tiene como finalidad favorecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con NEE, dentro del contexto escolar con la finalidad de elevar la calidad de la educación apoyándolos con estrategias de aprendizaje.

"El apoyo que brinda este servicio está dirigido a la escuela, principalmente a los maestros que la integran, a la familia y al alumno que presentan necesidades educativas especiales; sin embargo, el resto de los alumnos, familias y maestros de la escuela resultan también beneficiados" (SEP, 2009).

La USAER ofrece apoyos teóricos y metodológicos a los alumnos con NEE, con la finalidad de mejorar su calidad educativa e integrarlos de manera armónica al entorno educativo del aula regular y a su entorno social.

1.5 La Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales

En la sociedad en la que se vive actualmente, es fundamental integrar a niños con NEE ya sea con o sin discapacidad en las escuelas regulares, ya que ellos al interactuar en estos espacios son motivados para obtener un mejor desarrollo y una integración social

favorable. Todos los niños tienen el derecho de recibir una educación de calidad para que tengan un desarrollo y crecimiento pleno, y así adquirir aprendizajes que en el futuro les ayuden a integrarse en el campo laboral y participar en la sociedad que los rodea.

“La integración es la posibilidad concreta de los alumnos con NEE de acceder al currículum en una escuela regular, jerarquizando la flexibilidad de la enseñanza que permita a todos los niños trabajar juntos, según su desarrollo y ritmo de aprendizaje” (Dadamia, 2004. p.58).

Para que los alumnos con NEE sean integrados a las escuelas, y al mismo tiempo al aula regular, se deben dar algunas condiciones por ejemplo: “modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados, transformación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evaluación en las prácticas de evaluación” (García et al., 2000, p.41).

También es fundamental que se sensibilice y se le brinde la información adecuada a la comunidad educativa, al igual que se tiene que actualizar al personal de las escuelas de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial para promover cambios en sus prácticas, atender de manera adecuada las NEE de los alumnos que las presenten y brindar a los alumnos con discapacidad los apoyos técnicos y materiales necesarios para su desarrollo.

Se profundizará en la sensibilización e información a la comunidad educativa, ya que si realmente se quiere integrar a los niños con NEE, ésta es una parte fundamental para que la comunidad en general empiece a participar en esta tarea. Por lo tanto, debe existir de manera permanente una campaña de información y sensibilización hacia este tema.

Mientras la comunidad cuente con información suficiente y con una actitud positiva hacia las personas con NEE con o sin discapacidad existirán mayores posibilidades para la integración educativa y social.

Para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos con NEE, se deberán contemplar tres aspectos fundamentales: realizar una evaluación psicopedagógica, planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada y llevar a cabo un trabajo

conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de educación especial (SEP. 2002).

Es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que informe de las necesidades educativas del alumno, pero primordialmente de las habilidades y fortalezas que presenta; así mismo, es importante señalar los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades específicas, principalmente a nivel del curriculum en los siguientes aspectos: metodología, evaluación, contenidos, tipo de ayudas personales o técnicas que requerirá el alumno en el proceso educativo.

Por otro lado es de suma importancia “profundizar en diversos aspectos, como el desempeño del alumno en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual, entre otras), según el factor con que se asocien las NEE que presente; así como su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las del entorno escolar” (SEP. 2002, p.33).

El ideal es que todos los alumnos, sin importar las necesidades educativas que tengan, compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación. Lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños que tengan NEE, ya que su integración depende de los apoyos y recursos que les ofrezca la escuela y el entorno educativo. Por ello, la elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno es un medio indispensable para su desarrollo dentro del ámbito escolar.

Tal propuesta de adaptar el proceso de enseñanza debe partir de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo.

Es importante que la integración educativa de los alumnos con NEE se dé en la escuela regular ya que de acuerdo a Meléndez (Citado en Campabadal, 2001), le permite al niño convivir en un marco de características culturales iguales a las del medio en el cual él va a convivir, y en la que se espera que participe de la manera más activa posible, situación que es más difícil que se de en los ambientes protegidos de la educación especial.

1.6 El grupo clase

Al hablar de la integración educativa es importante ir más allá del estudiante que presenta alguna NEE con o sin discapacidad, considerar también la interacción que él mantiene con los demás integrantes de la comunidad educativa y la que a su vez ellos mantienen con él, sobre todo la que existe con los más cercanos, con sus compañeros de clase.

Por tal razón es preciso considerar al grupo clase, el cual “está integrado por unos individuos concretos, diferentes unos de otros y que no pueden ser reemplazados sin que el grupo sufra modificaciones” (Darder, Franch, Coll, y Pélach, 1994, p.14), también se debe tener en cuenta la función y la dinámica de los procesos internos del mismo, y estos procesos están condicionados por la forma de ser, de relacionarse y de vivir de cada uno que lo conforma.

Es por esto que es importante definir y analizar el concepto de grupo clase dado que esta investigación se centra en identificar las actitudes del grupo clase hacia alumnos con NEE en el aula regular.

El término “*grupo*” proviene del vocablo italiano *gruppo*, que significa primeramente nudo, luego pasó a tener otros simbolismos, como de reunión o conjunto (Bustos, 1985). Así, Gairín (1996) establece que un grupo supone un conjunto de individuos que se consideran a sí mismos miembros de una misma categoría social, y que se identifican los unos con los otros y que son reconocidos por los demás como un conjunto de personas con identidad propia.

Bustos (1985) señala que un grupo es de interacción directa, porque sus miembros tienen una influencia los unos sobre los otros y porque las normas que se desarrollan en él ejercen una acción sobre ellos. Se trata de un grupo de trabajo organizado con la finalidad de un cierto objetivo y no un grupo lúdico, por ello es un grupo formal dado que sus miembros han sido designados para constituirlo. Se puede decir también que un grupo clase supone un conjunto de sujetos que tienen la finalidad de realizar un aprendizaje, regulados por una serie de normas que estipulan las interacciones entre ellos.

Por otro lado Rievère (1983; citado en Fuéguel 2000) define grupo como “un conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por una mutua representación interna, que se propone en forma explícita una tarea que constituye su finalidad” (p. 71).

En este sentido, Triánes, Fernández y Figares (2001) establecen que para considerar que un conjunto de individuos es denominado como grupo, debe cumplir con estas premisas (p. 57):

- Estructura: identificándose las posiciones que ocupa cada uno, con el fin de dar orden y regularidad a las intervenciones.
- Interacción: los individuos influyen unos en otros mediante diversas formas de comunicación.
- Cohesión: es la sensación de pertenencia a un grupo.
- Motivos y metas comunes: el grupo como entidad tiene una meta y la actividad grupal debe ir encaminada a su consecución.
- Normas de comportamiento: no siendo necesario que estén por escrito, pudiendo ser ciertas costumbres que todos los miembros comprenden y observan.
- Personalidad del grupo: ha de tener unas peculiaridades que lo hagan único y diferente a los demás grupos.

En el ámbito escolar, Fuéguel (2000) menciona que un grupo clase está condicionado por las expectativas y condiciones de la institución escolar, sus miembros no eligen libremente participar y asistir al centro educativo, sino que deben estar juntos el tiempo preestablecido y actuar según las normas impuestas. A su vez, este grupo está formado por sujetos de los dos sexos, con determinada edad y provienen de diferentes culturas y clases sociales.

De forma que autores como González (1985) establece que un grupo clase comienza siendo un grupo secundario puesto que sus contactos sociales están ajustados a una normativa impuesta externamente, y donde existe una atmósfera impersonal y un carácter formal en sus relaciones. Pero dicho grupo puede evolucionar e ir

paulatinamente incorporando características de un grupo primario, donde las relaciones interpersonales se den en un clima de intimidad, de manera abierta y en un ambiente relajado e informal.

De acuerdo con Vigotsky (1973; citado en Rivas, 1991), en un grupo clase deben existir relaciones sociales puesto que el aprendizaje no es un proceso individual aislado, sino que acontece en el seno de un grupo de una comunidad de aprendizaje, como producto de la participación del individuo en los procesos sociales y culturales que se desarrollen en dicho colectivo.

Entonces el grupo clase no tiene ningún sentido si no es capaz de atender las necesidades y las diferencias individuales; pero tampoco si se limita a esto, si partiendo de la diferencia y de las necesidades personales no lo elabora y construye las bases que hagan posible progresar conjuntamente y según una dirección que sea producto del intercambio.

Es por esto que “el proyecto de intervención del maestro en el grupo clase, debe pasar por un primer momento de reconocimiento de la diferencia, no es total si no se orienta hacia elaborar la integración, basada en el reconocimiento de la diversidad tanto como en la voluntad de elaborar en su semejanza, en lo que es común” (Darder et al., 1994, p.16).

En el caso de la integración educativa las interacciones del grupo clase juegan un papel esencial pues éstas deben de estar fundamentadas en valores como la equidad, el respeto y la tolerancia que conlleven a la inclusión de todos los integrantes del grupo. A continuación se ahondará más en lo que respecta a la inclusión educativa.

1.7 De la integración educativa a la inclusión educativa

Cuando se habla del tema de Integración Educativa e Inclusión Educativa se debe aclarar que estos términos han sido utilizados en muchas ocasiones como sinónimos, cuando en realidad son conceptos distintos, con proyección diferente.

Blanco (Citado en Arnaiz, 2003) señala que la Integración Educativa está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta. Obviamente, “la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero

el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños etiquetados como integrados” (Blanco, 1991, p. 7).

El proceso de la integración exige ser repensado y redefinido, puesto que produce el modelo médico centrado en diagnosticar las deficiencias y establecer modelos de enseñanza específicos impartidos por especialistas (Arnaiz, 2003).

En lo que concierne a la educación inclusiva Blanco (2006), opina, que este movimiento defiende el derecho a la educación, a la igualdad y equidad de oportunidades, y a la participación, entendida ésta última como el derecho de todo estudiante a formar parte de la escuela de su comunidad, a acceder a un currículo común y con los apoyos necesarios, de manera que se asegure para su futuro la integración y participación en la sociedad.

De acuerdo con Arnaiz (2003) la educación inclusiva es antes que todo una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o diferencia de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. Por otro lado es una actitud, un sistema de valores o creencias, no una acción o un conjunto de acciones.

Tomando como referencia los conceptos de los diferentes autores, se presenta el cuadro 1 para conocer las diferencias entre la Integración Educativa y la Inclusión Educativa.

Cuadro 1. Diferencias entre la integración y la inclusión educativa	
INTEGRACIÓN EDUCATIVA	INCLUSIÓN EDUCATIVA
Es un movimiento que surge de la educación especial.	Surge de la educación general y en la escuela regular.
Surge de la necesidad de integrar al estudiante con discapacidad a la escuela regular.	Nace de la necesidad de una educación para todos.
La enseñanza se adapta en función de los integrados.	La escuela es modificada para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes.
Traslada el enfoque individualizado y rehabilitador (Educación especial) a la escuela regular.	Curriculum flexible.
Visión de la educación basada en la homogenización.	Visión de la educación basada en la heterogeneidad.
El responsable del alumno integrado es el profesor del grupo y el maestro de apoyo.	La atención a la diversidad es responsabilidad de la comunidad educativa.
Existe una barrera entre profesionales.	Existe un trabajo cooperativo en equipo.
Se dan prácticas de discriminación y exclusión.	Promueve una sociedad inclusiva.
Incluir al estudiante que había sido segregado, a la escuela regular.	El estudiante no pasa por la etapa de segregación.

Fuente: (Ávila, 2009, p. 26).

La inclusión educativa

Con los años se ha ido modificando el enfoque sobre la atención que reciben las personas que enfrentan NEE, desde el modelo asistencial, el médico, el psicologista, la corriente normalizadora, la integración educativa y más recientemente la inclusión educativa.

La Inclusión Educativa es el proceso por el que una escuela intenta responder a todos los niños como individuos, reconsiderando y reestructurando su dotación curricular y destinando recursos para reforzar la igualdad de oportunidades. Mediante este proceso, la escuela se capacita para aceptar a toda la comunidad local y, de ese modo, reduce la necesidad de excluirlos (Sebba y Sachdev Citado en Ainscow, 1999).

Tony Booth y Mel Ainscow (citado en Blanco, 2006) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas, e implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

La inclusión se centra en apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito. Así mismo, asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes.

La inclusión en la educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas. Por lo tanto en el ámbito educativo se alude a la necesidad de que todos los alumnos, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen lo más posible en las actividades educativas.

La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad (Blanco, 2006).

Arnaiz (2003) señala cinco principios que dan entidad a la Educación Inclusiva, ellos son:

- a) Clases que acogen la diversidad: Con lo que se busca establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. En las aulas inclusivas los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí, con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.
- b) Un curriculum más amplio: Se busca implementar una modalidad de curriculum multinivel, con un método de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración auténtica.
- c) Enseñanza y aprendizaje interactivo: los cambios en el curriculum están estrechamente ligados en los cambios de la pedagogía, para la enseñanza interactiva, y satisfacer las necesidades de una clase entera de niños.
- d) El apoyo a profesores: proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional, la enseñanza en equipo.
- e) Participación paterna: apoyo en forma significativa de los padres en el proceso de planificación.

Para que estos principios sean una realidad se requiere una reestructuración y la búsqueda de estrategias eficaces por parte de la escuela, pero también de cambios significativos en el sistema educativo y un gran apoyo de las autoridades del plantel.

No solo es necesario un cambio en el uso de términos, se debe convertir en parte de la cultura, o ser asumido dentro del vocabulario del ámbito educativo, esto obliga a replantear las formas de trabajo al abordar el aprendizaje en el aula.

La inclusión es una tarea que le compete a la sociedad, pero sobre todo, a los centros educativos, los cuales deben de alguna manera cuestionarse sobre su proyecto de centro y su compromiso como institución, para responder a las demandas de los alumnos con necesidades educativas.

Sin embargo, no debe olvidarse que la integración es un proceso que ha conseguido que las escuelas sean más sensibles a las características de todos los alumnos con NEE que antes eran marginados.

La inclusión no implica solamente atender a todos los alumnos en el aula, se trata más bien de comprenderlos y responder a sus necesidades, características y potencialidades.

CAPITULO II

CONCEPTUALIZACIÓN DE ACTITUDES

El concepto de actitud puede abordarse desde diferentes perspectivas, en este trabajo se retoma el concepto de actitud como “una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de un objeto o de alguna actividad particular con algún grado a favor o en contra” Eagly y Chaiken (1993; citado en Guitart, 2002).

Para poder comprender lo que implica este concepto hay que especificar qué se entiende por objeto de la actitud, ya que el objeto de la actitud puede ser cualquier elemento diferenciable del medio en que se encuentra la persona y que ésta pueda discriminar. Así se encuentran objetos abstractos o concretos, particulares o contemplados como clase; grupos sociales o uno mismo.

Las actitudes, al ser tendencias psicológicas, pertenecen al estado interno de la persona y, por lo tanto, no son observables directamente sino que hay que inferirlas a partir de las respuestas de las personas tanto cognitivas, afectivas, o comportamentales. Lo cual quiere decir que se puede inferir una actitud a partir de la expresión de una idea, de una emoción o de un comportamiento determinado.

Las actitudes se forman mediante tres tipos de procesos: cognitivo, afectivo y comportamental, que constituyen los antecedentes de las actitudes. Lo que quiere decir que se pueden tener actitudes formadas a partir de ideas, sentimientos, hábitos determinados, etc.

De acuerdo con Guitart (2002) las actitudes son decisivas de la personalidad del individuo, ya que a través de ellas se canalizan tres parcelas fundamentales: la cognitiva, la afectiva y la conductual las cuales forman parte de la personalidad, se forman a partir de factores internos y externos del ser humano y sirven para equilibrar las imposiciones del funcionamiento interior y del ambiente. Son por lo tanto individuales, “se forman y se modifican siguiendo procesos psicológicos que operan en el individuo en función de su persona, de su historia y de la influencia que ejercen en él los grupos sociales con los que se relaciona. Son de difícil observación porque son internas. No son innatas, sino adquiridas, y su adquisición se produce a lo largo de toda la vida de un individuo lo cual determina que sean dinámicas” (p.13).

El aprendizaje es la base de la formación de actitudes, y eso las hace educables. Las actitudes tienen características y funciones diversas: son relativamente estables (especialmente las sociales), aunque tienen posibilidades de cambio (en este sentido son flexibles). Normalmente son específicas y contextualizadas a pesar de que se producen actitudes de carácter general. Las actitudes pueden estar aisladas, pero generalmente se organizan en conjunto con otras actitudes, lo cual proporciona integridad y coherencia a la personalidad del individuo.

Sarabia (1992) define dos teorías sobre la formación de las actitudes, éstas son: la teoría del aprendizaje y la teoría de la consistencia cognitiva.

- a) Teoría del aprendizaje. Esta teoría se basa en que al aprender se reciben nuevos conocimientos, de los cuales se intenta desarrollar unas ideas, unos sentimientos, y unas conductas asociadas a estos aprendizajes. El aprendizaje de estas actitudes puede ser reforzado mediante experiencias agradables.
- b) Teoría de la consistencia cognitiva: esta teoría se basa o consiste en el aprendizaje de nuevas actitudes relacionando la nueva información con alguna otra información que ya se conocía, así tratamos de desarrollar ideas o actitudes compatibles entre sí.

Teoría de la disonancia cognitiva: esta teoría se creó en 1962 por Leon Festinger, consiste en hacer creer a las personas y a su conocimiento que algo no les perjudica, pero sabiendo en realidad lo que les puede pasar si se siguiese manteniendo esta actitud, tras haber realizado una prueba y fracasar en el intento. Esto puede provocar un conflicto, porque se toman dos actitudes incompatibles entre sí que se intentan evitar de manera refleja. Esto impulsa a construir nuevas actitudes o a cambiar las actitudes ya existentes.

Las actitudes son necesarias para cualquier aprendizaje y se mantienen y refuerzan por la valoración favorable del mismo. En este sentido, la actitud puede considerarse causa y efecto del aprendizaje. No obstante, entender las actitudes exclusivamente ligadas a

determinados contenidos sería equipararlas a la motivación, y por lo tanto, reducir sus dimensiones. Las actitudes se orientan hacia otro objetivo: contribuir al desarrollo personal del individuo mediante la adquisición de valores, que son principios de norma, es decir, guía de conducta ante situaciones que implican elección, predisposiciones estables y favorables de la personalidad (Bolívar, 1992).

2.1 Componentes de las actitudes

Las actitudes se encuentran conformadas por componentes, de acuerdo con Sarabia (1992) son el cognitivo (nuestras creencias), afectivo (nuestros sentimientos), y el conductual (nuestra manera de conducirnos o comportarnos de cierta manera con alguien o algo).

- Componente cognitivo (conocimiento, creencias, ideas, modos de percibir objetos/situaciones, en una línea de anticipación y expectativas). Es el conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. Un conocimiento detallado del objeto favorece la asociación al objeto.
- Componente afectivo (patrones de valoración, acompañados de sentimientos agradables o desagradables, positivos o negativos ante las situaciones, lo que le da un carácter emocional). Son las sensaciones y sentimientos que dicho objeto produce al sujeto experimentando distintas experiencias que pueden ser de dos tipos positivas o negativas.
- Componente conductual (acciones manifiestas, declaraciones de intenciones y disposición o tendencias a actuar de ciertas formas ante situaciones o estímulos). Son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, cuando esto es posible surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto.

Cuando estos tres componentes coadyuvan hacen que sea posible la asimilación y la construcción de actitudes en el individuo.

Las actitudes cumplen diversas funciones dentro de la vida de los individuos, por ejemplo, pueden tener un carácter funcionalista, debido a que las personas tienen una serie de necesidades biológicas y sociales, al adoptar ciertas actitudes les ayuda a satisfacer esas exigencias.

Sarabia (1992) propuso cuatro funciones psicológicas de las actitudes fundamentalmente de naturaleza motivacional:

- a) Función defensiva: Ante los hechos de la vida cotidiana que son desagradables, las actitudes actuarían como mecanismos de defensa.
- b) Función adaptativa: Las actitudes ayudan a alcanzar objetivos deseados, maximización de recompensas, y a evitar los no deseados, o minimización de los castigos o personalidades.
- c) Función expresiva de los valores: Esta función supone que las personas tienen la necesidad de expresar actitudes que confirmen socialmente sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos (autoestima).
- d) Función cognoscitiva: Las actitudes constituyen un modo de ordenar, clarificar y dar estabilidad a la información recibida del mundo en el que se vive.

Estas funciones que se le han atribuido a las actitudes obedecen al supuesto de que ayudan a satisfacer una serie de necesidades de las personas, como dice Alcántara (1992): “Son modos de enfrentarse a sí mismos y a la realidad”.

Algunas de las fuentes que pueden favorecer la formación de actitudes de acuerdo a Oskamp (1991) son:

- Experiencia personal directa con el objeto de actitud. Existen dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado los hechos que marcan la vida de los sujetos, sobre todo aquellos percibidos como traumáticos, que determinan la formación de la actitud en un sentido o en otro. Si una persona ha tenido una experiencia desagradable con un miembro de otra cultura que le ha marcado, lo más probable será que esta persona desarrolle actitudes negativas hacia todos los miembros de esa cultura. Por otro lado, la exposición continua a personas o situaciones, puede generar actitudes, positivas o negativas, hacia las mismas. Pero solo la exposición no basta para formar actitudes, es necesario obtener información que sea diferente de nuestras expectativas iniciales.

- Influencia de los padres. Normalmente los hijos sobre todo a edades tempranas, intentan acomodar sus actitudes a las de los padres, intentando conseguir así su validación. De este modo, las actitudes presentadas por los padres se tomarán como referente por parte de los hijos a la hora de formar las suyas. Los padres con actitudes autoritarias, racistas, prejuiciadas, etc., influirán en la formación de esas mismas actitudes en sus hijos. Por lo contrario, los padres con actitudes abiertas, tolerantes y solidarias, intentarán inculcar éstas en sus hijos.
- Influencia de los grupos. Los grupos sociales influyen en la formación de actitudes. La escuela, después de los padres, aparece como uno de los agentes sociales que más influencia tiene en la formación de actitudes. Durante mucho tiempo se ha utilizado como lugar de adoctrinamiento de las nuevas generaciones. Sin embargo, en la actualidad los docentes conscientes del influjo de la escuela en los alumnos, se plantea la necesidad de enseñar actitudes y valores acordes con los que demanda la sociedad.

2.2 Relación entre valores y actitudes

De acuerdo con Guitart (2002) los valores son uno de los elementos que se relacionan con las actitudes. “El valor se puede entender como un marco referencial de juicio y patrón de orientación hacia la vida de la persona que pertenece al ámbito del conocimiento del sujeto y que incluye el concepto individual de lo que es deseable, más que del objeto deseado (lo deseado). Lo que es preferible puede hacer referencia tanto a la persona como a las demás o al conjunto social” (p.14).

Los valores tienen dos sentidos:

- a) Terminal. Referidos a un estado final de existencia idealizado. Por ejemplo: una vida confortable, un mundo en paz, seguridad familiar, libertad, placer, etc.
- b) Instrumental referida a la forma idealizada de conducta. Están en función de otros valores.
 - Formas de conducta interpersonal, por ejemplo: tolerante, capaz de perdonar, capaz de amar, cortés, etc.

- Formas de conducta intrapersonal, papel que el sujeto considera que debe realizar, por ejemplo: valiente, imaginativo, lógico, responsable, autodisciplinado, etc.

Los valores son creencias prescriptivas, convicciones de lo que es preferible, obligatorias por el hecho de que producen satisfacción por que llevan al sujeto a exaltar el autoconcepto al considerarse competente y moral. Sirven como patrones para guiar la vida de las personas y orientar la actividad humana. Responden a las propias necesidades y motivaciones, así como a demandas sociales e institucionales, lo que provoca que se presenten de forma personalizada, pero constituyen representaciones construidas socialmente. Mediatizan la percepción que se forma cada persona de los demás y de sí misma, y establecen las bases para juzgar a los demás y a uno mismo, cada persona asume, de manera consiente un número limitado de valores.

Los valores determinan las actitudes y la conducta, por lo tanto las actitudes dependen y son expresiones de los valores. El valor es el concepto de lo preferible, la actitud es la preferencia o no hacia un objeto dado, el valor es un ideal que trasciende las situaciones mientras que la actitud hace referencia a situaciones concretas. Lo cual lleva a pensar que de un mismo valor surgen diversas actitudes, o que una misma actitud puede derivarse de dos valores diferentes. Por lo tanto, si el marco referencial de una persona está conformado por los valores, la aplicación de éstos a objetos determinados viene dada por las actitudes.

Ya que son los valores los que determinan las actitudes se considera al respeto y la empatía, entre otros, dentro de este trabajo para identificar las actitudes que presentan los alumnos. De acuerdo con Bravo (2001):

- **Respeto:** “Es actuar o dejar de actuar, valorando los derechos, condición y circunstancias, tratando de no dañar, ni dejar de beneficiarse así mismo o a los demás” (p.65).
- **Empatía:** “Es la capacidad de ponerse en el marco de referencia del otro, sin perder el suyo propio, buscando un bien conjunto. Donde el marco de referencia es lo que hace que una persona sea como es, por ejemplo; edad, sexo, religión, diferencias, necesidades, etc.” (p.53).

2.3 Diversidad en la escuela

El reconocimiento de que la educación es para todos sin distinción alguna, implica necesariamente que todos deben ser incluidos con sus características y potencialidades. La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y ha estado presente siempre en las aulas.

La diversidad alude a las circunstancias de los sujetos de ser distintos y diferentes, aunque también hace alusión, a que la diferencia, se convierta en desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos, les permitan alcanzar objetivos en las escuelas o fuera de ellas en desigual medida.

De acuerdo con Devalle (2006) la diversidad considerada como valor implica orientar educación hacia los principios de igualdad, justicia, y libertad, y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios.

“El análisis de la diversidad de los alumnos ha evidenciado que, en su origen, se encuentra un amplio conjunto de factores que actúan de forma interactiva. La cultura, la clase social y el sexo influyen en las capacidades, motivaciones y expectativas de los alumnos, que a su vez están siendo moldeadas por sus propias percepciones y por los procesos educativos que se producen en la escuela. En ella, la presencia de alumnos de diversas culturas que proceden de distintos sectores sociales, que tienen distintos sexos y, finalmente, que poseen diferentes capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más dotados hasta los que tienen algún tipo de discapacidad, supone un reto enorme si lo que se pretende es que todos ellos alcancen un desarrollo completo integrado” (p.51).

Mediante el tratamiento deliberado de la diversidad en la escuela es posible avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, ya que muchas veces el rechazo se da por la falta de información. Es en la escuela donde se puede comenzar a conocer, aprender y capacitarse ante la diversidad. “No se trata de soportar, sino de convivir con naturalidad y apertura para poder tomar del otro lo que tiene de distinto y al mismo tiempo reconocer lo que tiene de común” (p.57).

La educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, por esto en el enfoque de esta

educación se centra en “la concepción de igualdad y de equidad” esto consiste en que los alumnos tienen diferentes capacidades y conocimientos al entrar a la escuela.

La diversidad es uno de los pilares sobre los que se fundamenta todo cambio en la educación que se proponga desarrollar acciones comprensivas y de respeto ante las capacidades diferentes de cada persona.

La escuela integradora es capaz de dar educación de calidad para todos los niños, también tiene como objetivo primordial cambiar las actitudes discriminatorias y crear un ambiente de inclusión.

2.3.1 Aceptación a la diversidad

Asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil. No resulta fácil hacerlo en otros ámbitos de la vida personal y social, como son la familia, las organizaciones recreativas, religiosas, o políticas. Y ello es debido, en gran medida, a la comodidad con que los seres humanos aprecian todo aquello que les resulta familiar, en contraste con una especie de ancestral miedo a lo desconocido, a lo diferente, a lo que no se amolda a su forma de entender la vida.

En lo que se refiere a la escuela durante mucho tiempo, se ha concebido la idea de una pretendida homogeneidad de los alumnos donde se considera que todos los alumnos son iguales, esta idea ha dificultado seriamente los intentos de transformación en la escuela encaminados a dar una respuesta a la diversidad.

Ya que muchas veces el rechazo a lo diferente de los demás, viene de la mano del desconocimiento, de la falta de información. Y es esta la perspectiva más sólida de la que puede hacerse cargo la escuela (conocer, aprender, capacitarse). Es por eso que mediante el tratamiento deliberado de la diversidad en la escuela, es posible avanzar hacia la aceptación y el respeto por lo que es distinto, por lo que el otro es diferente.

El aprender a convivir significa conjugar la relación igualdad-diferencia como proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, somos iguales en dignidad pero diferente por varios motivos y circunstancias; diferencias que pueden ser positivas y fomentadas, y en otros casos diferencias que son negativas y, por lo tanto deben ser eliminadas, en cualquier caso, la diferencia o diversidad forma parte de la vida y puede ser un factor de conflicto “convivir en un ecosistema humano implica una disposición

sensible a reconocer la diferencia asumiendo con ternura las ocasiones que brindan el conflicto para alimentar el mutuo crecimiento” (ONU,1987).

Dentro de este trabajo se retoma la aceptación a la diversidad con la finalidad de identificar las actitudes que los alumnos presentan hacia la misma.

2.3.2 La discriminación en la escuela

La escuela actúa como dispositivo de reproducción cultural de la conducta ciudadana. Junto con los conocimientos transmite lealtades, la competencia, la creatividad, la solidaridad o su ausencia, el autoritarismo y las jerarquías como forma natural de las relaciones sociales.

La Convención de los Derechos del Niño en su artículo 2 establece que los niños no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación. Esto no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino, por el contrario, ofrecer las ayudas y oportunidades que cada persona necesita de acuerdo con sus características y necesidades individuales.

Por lo tanto, implica que los sistemas educativos han de proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales cuenten con las ayudas necesarias que faciliten su proceso de aprendizaje y su autonomía personal. En este sentido, la igualdad de oportunidades no hay que entenderla sólo en relación con el acceso a la educación sino también con el derecho a una educación de igual calidad.

Para tener más claro qué es la discriminación se retoma la definición que está en Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada el 9 de julio de 2003, la cual reglamenta la cláusula constitucional contra la discriminación y pretende dar cauce a la interpretación más progresista que se puede hacer de ella, a saber, la de contemplarla como una palanca para la igualdad de oportunidades y para la protección y promoción de los grupos que han padecido una segregación secular. Por ello, su definición de discriminación es aún más precisa que la de la propia Constitución. Esta ley señala que:

Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica,

condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades a las personas (LFPED, 2003).

2.4 Instrumentos para la evaluación de actitudes

Evaluar las actitudes es algo complejo por las características concretas del contenido como por el bagaje que se lleva en el ámbito evaluativo. Partiendo de esta situación, las técnicas de evaluación deberían estar en consonancia y servir como instrumento que son, para las finalidades establecidas.

Los instrumentos de evaluación actitudinales plantean diversos problemas, por ejemplo su amplitud temporal de aplicación, ya que las características de las actitudes requieren instrumentos que permitan recoger información a lo largo del proceso, que permita conocer en qué grado se presenta la actitud, a esto se añade que los instrumentos evaluativos pueden presentar una alta complejidad a la hora de recoger y analizar la información.

De acuerdo con Jorba y Sanmarti (1983; citado por Guitart, 2002.p.20) para solucionar esta situación, proponen dos acciones: “buscar un equilibrio entre la intuición y la instrumentalización, ya que consideran que no es necesario poner pruebas y que facilitada por la experiencia también es una buena fuente de datos, y la necesidad de buscar estrategias didácticas alternativas que faciliten la autoevaluación de los propios alumnos”.

Yus Ramos (1995; citado en Guitart, 2002) propone que la aplicación de los instrumentos evaluativos debe estar presidida por una consideración general: la conciencia de que no se puede anular la subjetividad de quien las aplica y de quien las recibe. Se debe aprender a evaluar tomando conciencia de que existen elementos subjetivos en la aplicación y en la interpretación de los instrumentos

Dentro de las consideraciones a tener en cuenta a la hora de aplicar los instrumentos evaluativos, se encuentra la necesidad de conocer la diversidad que hay de éstas y el saber aplicarlas en función del objetivo que se quiera conseguir, lo cual quiere decir que hay que utilizar los instrumentos apropiados para cada caso, por lo que hay que ser prácticos y buscar algo que sea accesible a las diferentes situaciones.

Para realizar la evaluación existe una serie de instrumentos, como los que considera Yus Ramos, (Citado en Guitart, 2002) los clasifica de la siguiente manera:

- a) Métodos observacionales narrativos: registros anecdóticos y significativos, observación incidental crítica, escalas de observación y listas de control, observador externo, cuestionarios para la observación y para la auto evaluación, cuestionarios para la coevaluación, diarios de clase, grabaciones en magnetófono o en video.
- b) Métodos no observacionales: preguntas abiertas o cerradas, escritas u orales, pruebas de elección múltiple o de selección, pruebas de asociación, escalas de actitudes, análisis de producciones y expresiones (literarias, plásticas, juegos, etc.).
- c) Métodos de análisis del discurso: intercambios orales incidentales, entrevistas (estructuradas, semidirectivas, abiertas), debates en pequeños grupos o grandes grupos, asambleas de clase, observación en situaciones reales, sociogramas, clarificación de valores, razonamiento moral, resolución de problemáticas, etc.

La elección de los instrumentos debe realizarse tomando en consideración de los objetivos que se quieren alcanzar, las condiciones en las que se encuentra el alumno(a), el contexto, etc. Para que los resultados sean lo más cercanos a la realidad y tengan un alto grado de confiabilidad y validez.

2.5 Evaluación de las actitudes

La actitud no es observable y, por lo tanto su evaluación se debe basar en manifestaciones que hace el individuo. Éstas como también se ha visto, pueden no corresponderse con la actitud por diversos motivos: miedos de no adecuarse a las exigencias exteriores, vergüenza de no ser como los demás piensan o requieren, obtención de beneficios personales, etc. Si un alumno sabe que lo observan (técnica utilizada mayoritariamente para la evaluación actitudinal) en un momento concreto para conocer qué actitud determinada tiene, puede hacer manifestaciones que no se adecuen a su actitud si ésta no responde a los objetivos fijados o conocidos por el ó por ella. Este hecho requiere que el evaluador sea prudente a la hora de manifestar los momentos en que se evalúa la actitud si la técnica utilizada es la observación. Precisamente, ésta se

basa en analizar las reacciones más espontáneas del escolar para intentar conocer qué actitudes hay detrás de ellas.

Otro problema que plantea la evaluación de actitudes, es el aspecto concreto actitudinal que se utiliza para evaluar. Como ya se ha comentado, la actitud no se puede observar directamente, hecho que conduce a inferirla a partir de manifestaciones de creencias, afectos o conductas. De acuerdo con Guitart (2002) de las primeras es fácil recoger información, ya que se pueden basar en indicaciones verbales; la manifestación de afecto es más complicada, ya que en gran parte se exterioriza en aspectos no verbales difíciles de ser interpretados, sobre todo por observadores y observadoras que no dominan el ámbito afectivo. “Para conocer qué actitudes tiene el alumno y en qué grado, es común utilizar la respuesta conductual. El criterio del por qué se utiliza la respuesta conductual como evaluación de la actitud responde a la facilidad con que ésta se puede observar” (p.13).

Es importante no quedarse solamente con la observación de respuestas conductuales, ya que el alumno no solamente actúa, sino que también piensa y siente, y se debería intentar saber cómo es en estos aspectos. Que se insista en conocer en el escolar las respuestas actitudinales (afectiva, cognitiva y conductual), no quiere decir que la evaluación tenga que realizarse de manera segmentada. Ya que el carácter global de la actitud requiere realizar evaluaciones que contemplen cada uno de los componentes de las actitudes y, que por lo tanto, no sean una suma fácil de sus elementos, sino una interrelación de los mismos para dar su verdadera dimensión.

2.6 Actitudes de los niños hacia las necesidades educativas especiales

De acuerdo con Cárdenas (2003) las actitudes asumidas hacia las personas con necesidades educativas especiales se encuentran ligadas a la historia de la sociedad y a los sistemas de valores inherentes a ellas, lo cual ha traído como resultado que éstas se presenten de diversas formas. “El origen de estas actitudes se remonta a los tiempos en que los seres humanos comenzaron a tomar conciencia de que existían individuos cuya apariencia y comportamiento difería de lo que era la norma. De esta manera, históricamente las personas con limitaciones han inspirado diferentes sentimientos como lástima, indiferencia y han sido víctimas de infanticidio, explotación y ocultamiento” (p.4).

Aunque existe una aceptación general dentro de las instancias educativas a nivel mundial sobre lo que es la integración, en la práctica parecen manifestarse actitudes básicas como por ejemplo: cierta ambigüedad (no exenta del temor) por parte del docente que no ha tenido dentro del aula niños con necesidades educativas especiales, con respecto de aquellos que han tenido esta experiencia, se manifiesta una cierta oposición o rechazo de la integración y, en menor grado una actitud favorable.

Una justificación de la resistencia por parte del profesor, se encuentra en la exigencia de un cambio importante en la forma de enseñanza, que tradicionalmente se realiza, lo que choca con la fuerte tendencia al conservadurismo propio de la escuela como organización social, la ausencia de recompensa que gratifique los esfuerzos que supone todo cambio, el escaso apoyo y bajo nivel de compromiso compartido con otros compañeros o por parte de profesionales externos (López, 1989).

Dentro del contexto de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula regular, el papel del docente es parte importante para que éste sea posible, sin embargo no hay que dejar de considerar cómo repercute esta integración en los alumnos ya que ellos también forman parte de este proceso y muchas de las ocasiones lo que ellos sienten y piensan no es tomado en consideración o pasa desapercibido.

Al respecto Correa (1999) señala que, “un aspecto lo compone nuestro pensamiento y otro la actuación que usualmente van ligados a la vida cotidiana y desencadenan reacciones diversas del ser humano” (p.11). Además plantea diferentes esquemas que demuestran actitudes hacia las personas con NEE:

- a) Esquema del escepticismo: Se presenta un rechazo absoluto a las personas por sus características. Se le considera incapaz de lograr aprendizajes académicos y sociales como las personas normales. De esta manera se le niega la posibilidad de la integración social y escolar. Esta reacción obedece al temor de asumir aquello que no es normal.
- b) Esquema de ambivalencia: Se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con necesidades educativas especiales, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al niño en el aula regular, sin ningún convencimiento. Su situación de ocupar un

espacio físico no se acompaña de estrategias pedagógicas que respondan a sus necesidades. El educador actúa motivado por el deseo de hacer un favor a la familia del niño o la niña, pero no tiene la preparación para ello, enfrenta la disyuntiva entre la moral la ética.

- c) Esquema de optimismo empírico: se aplica la integración por iniciativa del docente, sin mayor conocimiento. Empieza a actuar sobre el niño con necesidades educativas especiales por ensayo y error, dado que desconoce la posibilidad de apoyos para su trabajo con el niño o la niña. La posición frente a la integración es que no se requiere de estrategias pedagógicas diferentes a las utilizadas en el aula regular, es común escucharle decir: "con amor y un poco de dedicación el niño sale adelante".
- d) Esquema de responsabilidad social: la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en la atención a las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo. Con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva, sin dejar de desconocer el reto que ella implica en el ejercicio docente.

Es importante tener en cuenta, como ya se ha mencionado, que las actitudes se definen y se conforman por las creencias, las normas y el contexto social donde se desarrolla el individuo, por lo que se puede considerar que las actitudes que presenten los alumnos del aula regular están influenciadas por el contexto social y familiar donde se desarrolla.

CAPITULO III MÉTODO

3.1 Planteamiento del problema

La atención de las personas con NEE ha ido cambiando con el paso del tiempo, desde ser segregados, etiquetados, educados en escuelas y clases especiales, siempre con la característica de que se encontraban alejados del resto de la sociedad. A partir de la denominada “corriente normalizadora” se defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. Para el desarrollo de esta filosofía se utilizó como estrategia la integración.

La atención en México hacia los niños con necesidades educativas especiales se inició con la reforma a la Ley General de Educación (LGE; 1993), que en su artículo 41 establece que la educación especial propiciara la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales procurando la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

3.1.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las actitudes del grupo clase hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales?

Objetivo general

Identificar las actitudes que presentan los alumnos del grupo clase dentro de la escuela regular ante la integración de compañeros con necesidades educativas especiales.

3.2 Tipo de estudio

Este es un estudio descriptivo, ya que lo que se busca es describir las actitudes del grupo clase hacia la integración de alumnos con NEE. Según Hernández, Fernández y Baptista (2007), estos estudios miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Esta investigación presenta un enfoque mixto que como lo definen Hernández, Fernández y Baptista (2007) es un proceso que recolecta y analiza datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema. Es cuantitativo porque para identificar las actitudes se utilizó una escala, se reportó y analizó de manera numérica los resultados, identificando las actitudes que prevalecen de acuerdo al número de veces que se presente la respuesta. Además, se empleó la técnica de observación para recabar mayor información sobre las actitudes de los niños y los resultados son analizados de manera cualitativa, a través de este enfoque se logra una perspectiva más precisa del fenómeno.

3.3 Participantes

Los participantes son 52 alumnos de tercer grado de primaria, que tienen una edad que oscila entre 8 y 9 años, la muestra que se eligió es de tipo intencionada, debido a que es en ese grado donde se encuentra un alumno con necesidades educativas especiales integrado dentro del aula, el cual tiene el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y 41 alumnos de segundo grado de primaria, que tienen una edad que oscila entre 7 y 8 años.

3.4 Escenario

La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria Andrés Delgado “El Giro” la cual es de tiempo completo se encuentra ubicada en la delegación Xochimilco, el nivel socio-económico es medio, los alumnos en su totalidad son hijos de padres trabajadores y la escuela cuenta con el servicio de la USAER.

A continuación se presentan las características del escenario:

- Escuela: ANDRÉS DELGADO “EL GIRO”.
- Dirección: Mártires de Río Blanco no 27 Col. Huichapan C.P 16030.
- Total de grupos: 14 con 40 alumnos cada uno aproximadamente.
- Total de alumnos: 560 aproximadamente.
- Total de docentes frente a grupo: 17 con 3 apoyos técnico pedagógicos.

- Alumnos registrados en educación especial, con necesidades educativas especiales: 8.

3.5 Instrumentos, tareas, materiales

Se construyó una escala de situaciones para actitudes (ANEXO 1.) la cual tiene como finalidad identificar las actitudes que presentan los alumnos del aula regular hacia sus compañeros con NEE, dentro del aula regular.

La escala se encuentra integrada por cuatro categorías: respeto, empatía, aceptación a la diversidad y discriminación, dentro de éstas se encuentran subescalas que permiten identificar el tipo de actitud que presenta en el alumno.

CATEGORIA	SUBESCALA	NUMERO DE REACTIVOS
RESPECTO: Contiene ítems, que permiten identificar si los niños son respetuosos, y el grado de esta actitud, de acuerdo a las categorías establecidas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respetuoso ➤ Poco respetuoso ➤ Irrespetuoso 	4
EMPATIA. Contiene ítems, que ayudan a conocer, si los niños tienen la capacidad de ponerse en el lugar de su compañero	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Con empatía ➤ Sin empatía ➤ Poca empatía 	4
ACEPTACIÓN A LA DIVERSIDAD: Contiene ítems que pretenden medir el grado de aceptación de los niños del aula regular hacia sus compañeros con NEE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Con aceptación ➤ Poca aceptación ➤ Sin aceptación 	4
DISCRIMINACIÓN: Contiene ítems que ayudan a identificar si los niños en algún grado, suelen discriminar a sus compañeros con NEE debido a su condición	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Con discriminación ➤ Poca discriminación ➤ Sin discriminación 	4

Una vez que la escala fue aplicada, se valoró la confiabilidad empleando para ello el software SPSS en su versión 19 y estimando a través del mismo el alfa de Cronbach, la cual fue de 0.62. Esto indica que el instrumento no presenta un buen índice de confiabilidad, pero tampoco es bajo.

La guía de observación es abierta (ANEXO 2), se encuentra integrada por cuatro apartados los cuales llevan por título el nombre de cada una de las categorías de la escala mencionada anteriormente para poder anotar las situaciones que correspondan.

3.6 Procedimiento

En el grupo de tercer grado se aplicó la escala de situaciones, primero se les leyó una situación ficticia respecto a la llegada al salón de clases de un niño con necesidades educativas especiales, por ejemplo, visual, motriz, de aprendizaje y proveniente de un grupo indígena y se les dieron opciones de lo que harían en cada situación para que eligieran una.

Posteriormente se observó al grupo clase durante 8 sesiones dentro del salón y fuera de él se observó a una parte del grupo, se anotaron las situaciones que entraron en cada categoría, solo se registraron 6 de las 8, ya que las primeras 2 fueron de adaptación.

Al finalizar la aplicación de la escala y de la observación se analizaron los resultados para conocer las actitudes que tienen los alumnos regulares ante los alumnos con NEE, representándose de manera cualitativa y cuantitativa.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación se presentan de manera cuantitativa y cualitativa; primero se presentan los resultados que nos arrojó el cuestionario con los niños de tercer grado, posteriormente los de segundo grado y para finalizar se dan a conocer las observaciones realizadas en el grupo de tercero.

En la escala se presenta una situación hipotética, las cuales tienen 4 reactivos cada una, que son evaluados por subescalas (muy respetuoso, respetuoso, sin respeto) que permiten identificar el tipo de actitud que presentan los niños.

4.1 Resultados de la escala

El cuestionario para medir *las actitudes de niños regulares ante niños con necesidades educativas especiales* se aplicó a 52 niños de tercer grado de la primaria.

En la categoría de *Respeto*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo1).

Imagina que al inicio de curso a tu salón de clase ingresa un niño nuevo llamado Ángel, él es un año más grande que todos los compañeros del grupo, aún le cuesta trabajo leer, se le dificulta sumar y restar, necesita de más apoyo para realizar las actividades y aprender cosas nuevas, ¿qué harías tu por Ángel en las siguientes situaciones?

En los cuatro reactivos la mayoría de los niños se muestran muy respetuosos. Se puede observar que en la barra 4 es menor el porcentaje de mucho respeto en comparación con la barra 1, esto es debido a que el reactivo 1 se trata de escuchar y respetar el turno para hablar de su compañero y es más fácil poner en práctica esta situación a comparación de lo que trata el reactivo 4, que es, respetar a su compañero no peleando por un accidente. Por otro lado en la barra 3 aparece un pequeño porcentaje sin respeto ya que este reactivo trata de respetar a su compañero y no burlarse de él. Esto se ilustra en la **figura**

1

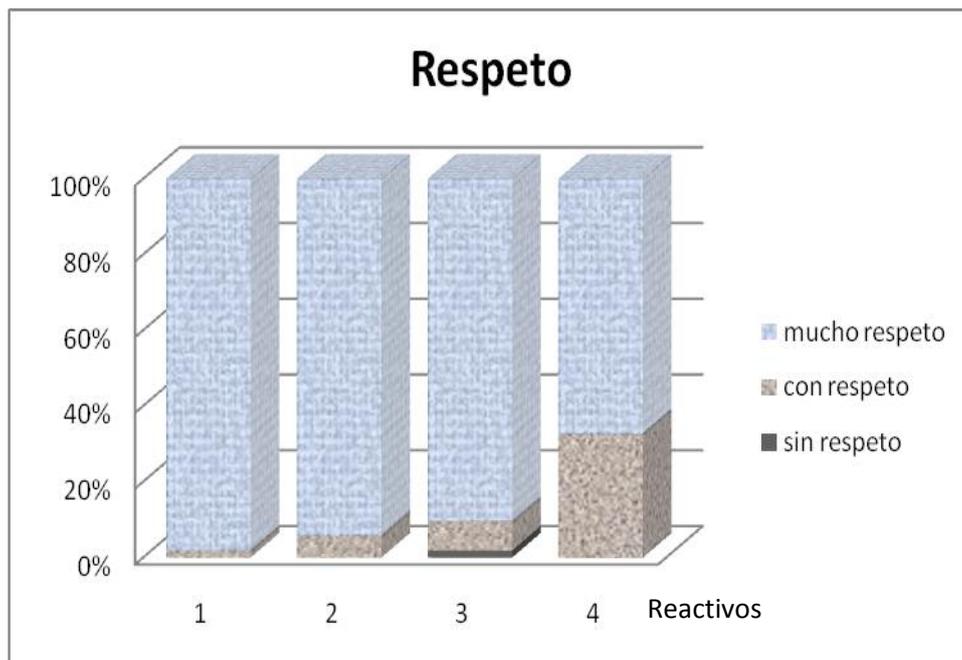


Figura 1. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de respeto por reactivo.

En la categoría de *Empatía*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo 1).

Al salón de clase llegó una niña nueva llamada Ana, utiliza silla de ruedas para desplazarse de un lugar a otro, tú qué harías por Ana en las siguientes situaciones.

En los cuatro reactivos la mayoría de los niños se muestran muy empáticos. Por otro lado también se observa que en la barra 2 y 4 hay un pequeño porcentaje sin empatía ya que estos dos reactivos tratan de convivir y ayudar directamente a su compañera porque no les gustaría que nadie conviviera ni los ayudara. Esto se ilustra en la **figura 2**

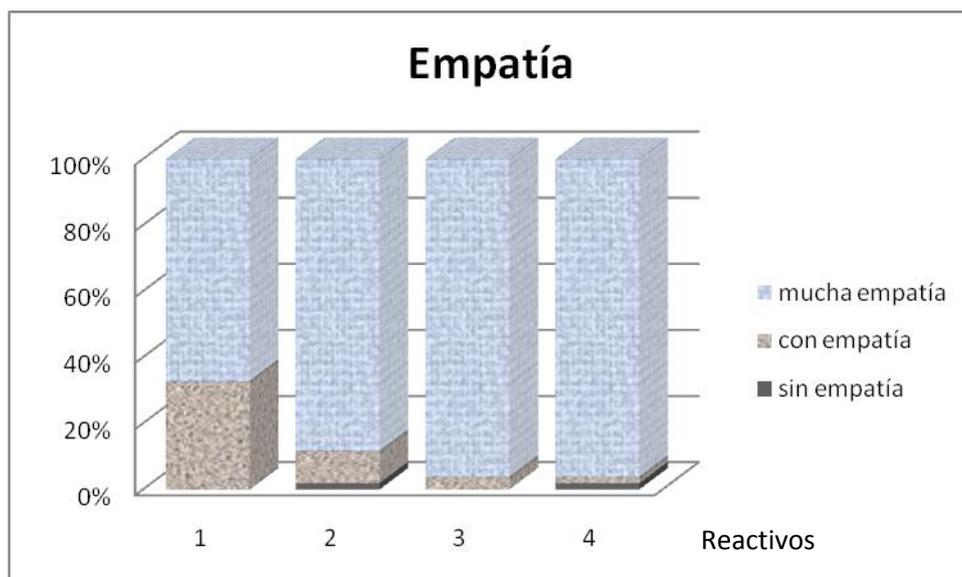


Figura 2. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de empatía.

En la categoría de *Aceptación*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo1).

Al salón de clases llegó un nuevo niño, se llama Jaime, él tiene cierta dificultad para ver bien por lo tanto, realiza las mismas actividades de forma diferente.

En los cuatro reactivos la mayoría de los niños se muestran con mucha aceptación. También se observa que en las barras 1, 2 y 3 hay un pequeño porcentaje sin aceptación ya que en estos tres reactivos se trata de aceptar a su compañero como su igual, sin hacer diferencias. Esto se ilustra en la **figura 3**.

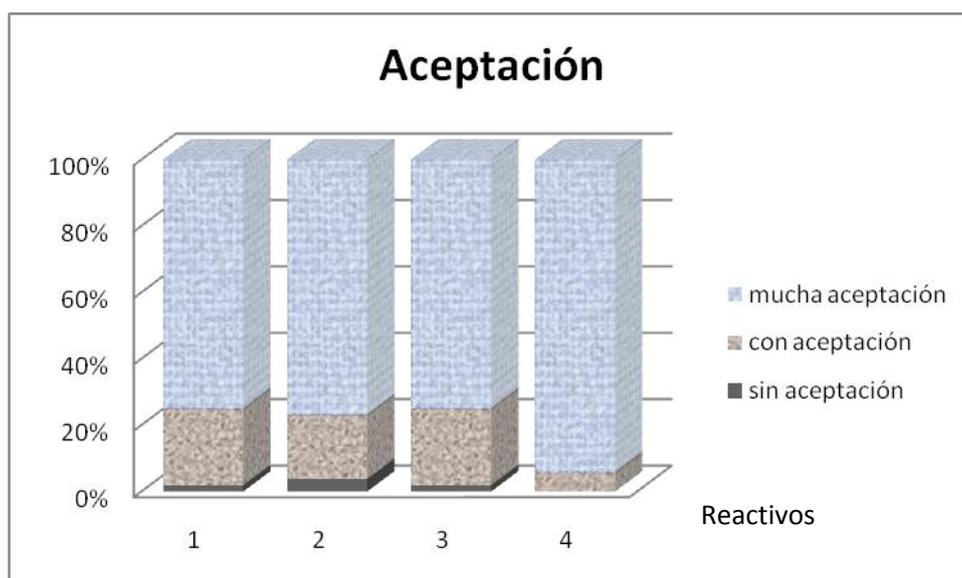


Figura 3. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de aceptación.

En la categoría de *Discriminación*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo1).

Al salón llegó una nueva niña, su nombre es María viene de una comunidad indígena de Oaxaca y habla una lengua diferente por lo que le cuesta trabajo comunicarse con los demás, qué harías por ella en las siguientes situaciones.

En los cuatro reactivos la mayoría de los niños se muestran sin discriminación. Por otro lado se observa en las barras 2 y 4 un pequeño porcentaje con discriminación ya que estos dos reactivos tratan de trabajar e interactuar con su compañera sin hacer diferencias. Esto se ilustra en la **figura 4**.

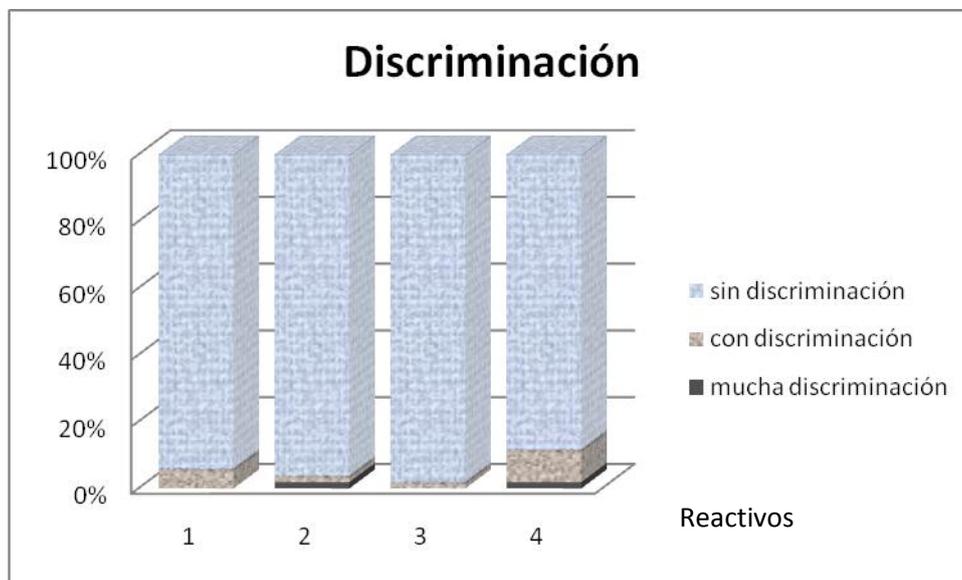


Figura 4. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de discriminación

El cuestionario para medir *las actitudes de niños regulares ante niños con necesidades educativas especiales* se aplicó a 41 niños de segundo grado de la primaria.

En la categoría de *Respeto*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo1).

Imagina que al inicio de curso a tu salón de clase ingresa un niño nuevo llamado Ángel, él es un año más grande que todos los compañeros del grupo, aun le cuesta trabajo leer, se le dificulta sumar y restar, necesita de más apoyo para realizar las actividades y aprender cosas nuevas, qué harías tu por Ángel en las siguientes situaciones.

En las barras podemos observar que los alumnos muestran un alto grado de respeto considerando que las situaciones que se muestran en las barras 1, 3 y 4 son reactivos donde los escenarios que se presentan tienen que ver con formas de conducta por lo que se considera aceptable a las demandas sociales e institucionales y estas suceden en su mayoría dentro del aula y en la presentada en la barra 2 tiene relación con la convivencia más directa con el alumno, el porcentaje que se muestra sin respeto está relacionado con la influencia de los otros. Esto se ilustra en la **figura 5**.

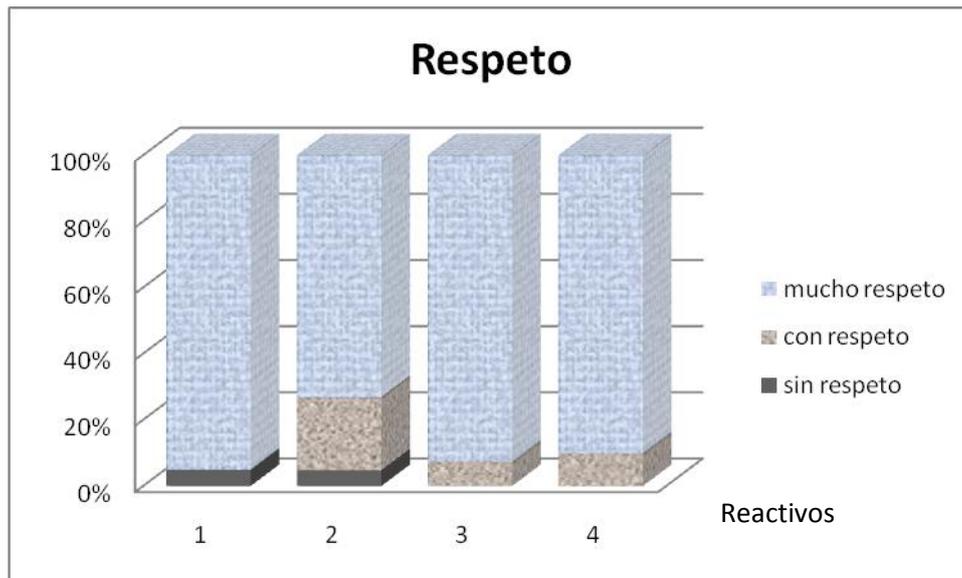


Figura 5. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de respeto.

En la categoría de *Empatía*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo1).

Al salón de clase llegó una niña nueva llamada Ana, utiliza silla de ruedas para desplazarse de un lugar a otro, tú qué harías por Ana en las siguientes situaciones.

Los resultados mostrados en las barras 2 y 4 muestran que la mayoría de los alumnos reflejan ser empáticos ya que ante estas situaciones se espera que los alumnos presenten una respuesta aceptable ante los demás, y los reactivos 1 y 3 se presentan escenarios donde el alumno tenga la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo cual es en la mayoría de las ocasiones difícil debido a la falta de información y sensibilización, lo cual explica el porcentaje sin empatía que presentan los alumnos. Esto se ilustra en la **figura 6**.

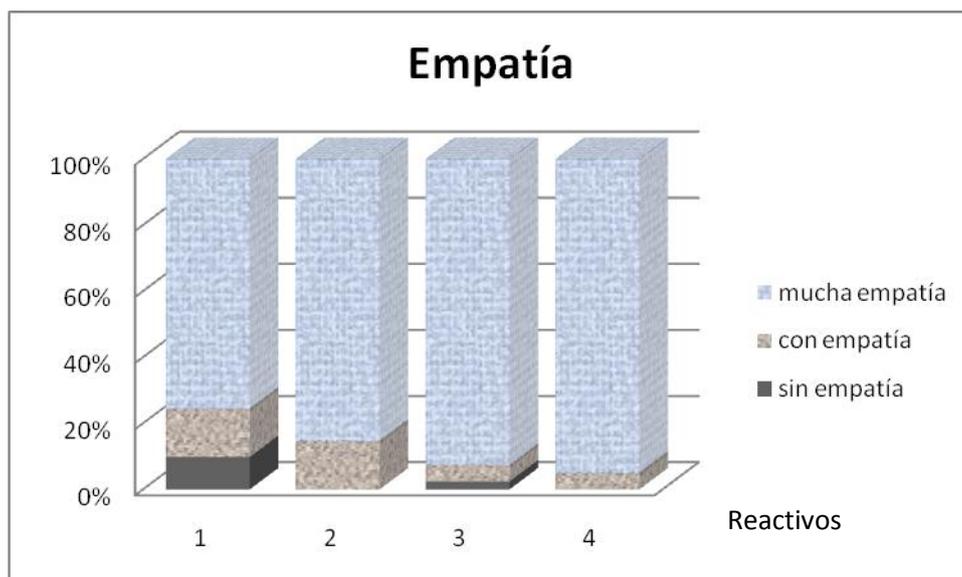


Figura 6. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de empatía.

En la categoría de *Aceptación*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo1).

Las barras 1 y 2 muestran que aún hay alumnos que les cuesta aceptar la diversidad, el que todos tienen los mismos derechos, oportunidades y capacidades, lo cual se ve reflejado en el porcentaje sin aceptación debido a que las situaciones mostradas tienen que ver con la educación. Mientras que en los reactivos 3 y 4 están relacionados con las formas de conductas idealizadas por las demandas sociales. Esto se ilustra en la **figura 7**.

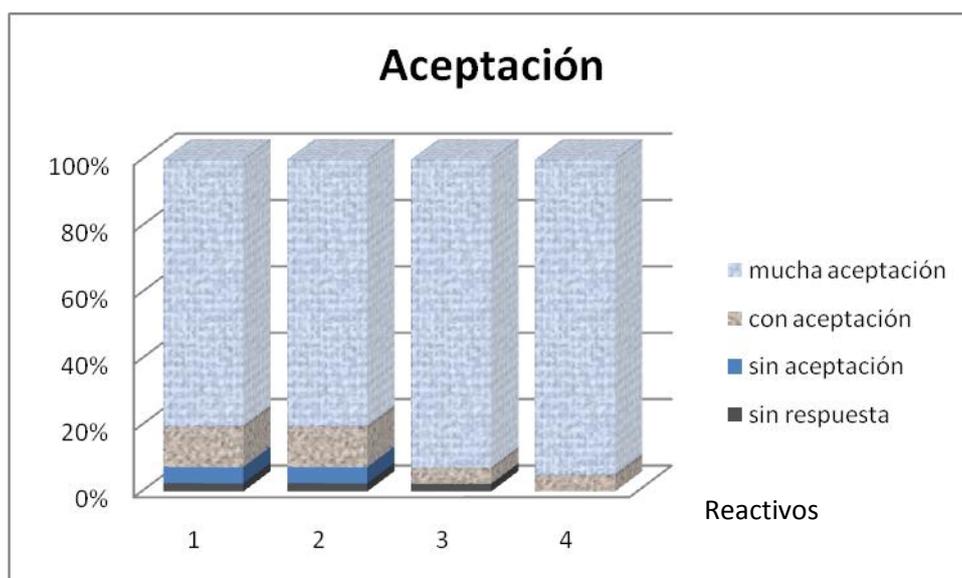


Figura 7. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de aceptación.

En la categoría de *Discriminación*, se expuso a los niños la siguiente situación hipotética (Ver anexo1).

Al salón llegó una nueva niña, su nombre es María viene de una comunidad indígena de Oaxaca y habla una lengua diferente por lo que le cuesta trabajo comunicarse con los demás, qué harías por ella en las siguientes situaciones.

En los cuatro reactivos la mayoría de los niños se muestran sin discriminación. Se observa que en las barras 1 y 3 existe un bajo porcentaje de alumnos que discriminan a sus compañeros por su origen, ejemplo de esto es que aún no aceptan convivir con alumnos de otro origen étnico. Esto se ilustra en la **figura 8**.

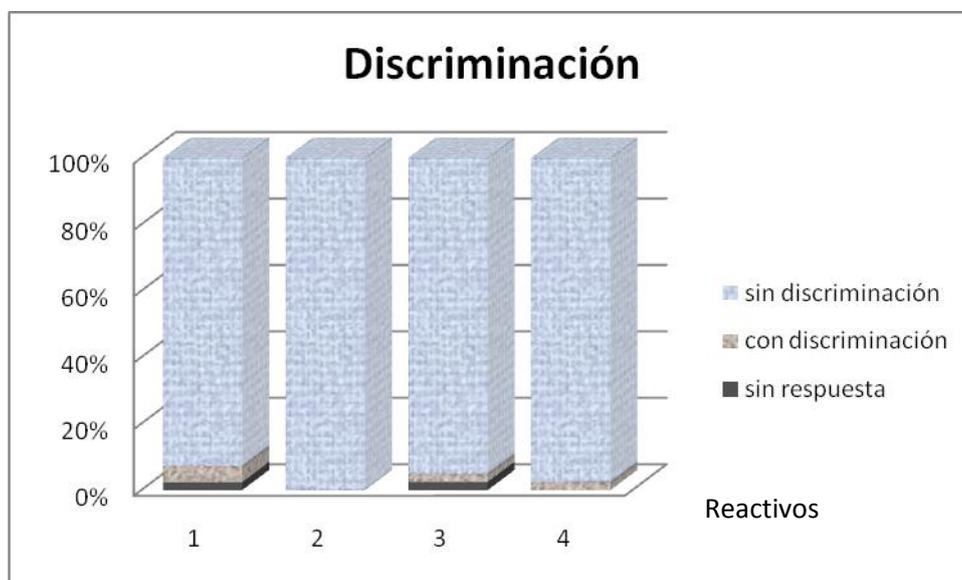


Figura 8. Resultados en porcentaje correspondientes a la categoría de discriminación.

4.2 Observación

La observación se realizó en un grupo de tercer grado, el cual está conformado por 52 alumnos, de los cuales 26 son niños y 26 son niñas, en este grupo se encuentran un alumno con NEE ya que presenta TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), es tratado en el hospital Psiquiátrico Juan N. Navarro, se encuentra atento y tranquilo, de las 8:00 a las 10:00 de la mañana, presenta periodos cortos de atención, aun no tiene acceso a la lectoescritura, se distrae fácilmente, es inquieto, se le dificulta seguir ordenes, deja su asiento y corre o trepa de manera excesiva.

Las observaciones se realizaron dos veces por semana durante cuatro semanas, la primera a la hora de la entrada y la segunda después del recreo, considerando que en las primeras del día los alumnos se encuentran más tranquilos, de la misma forma se realizaron cuatro observaciones a la hora de recreo, de las observaciones solo se retomaron 6 para el rescate de información ya que las primeras dos sirvieron para que los alumnos se acostumbraran y se comportaran normalmente.

Para poder registrar lo observado se retoman las categorías utilizadas en el cuestionario para medir *las actitudes de niños regulares ante niños con necesidades educativas especiales*.

Los resultados obtenidos de la observación son los siguientes.

Respeto

Cuando el alumno participa en clase, sus compañeros se entretienen en otras actividades (platican, dibujan, etc.).

Al realizar las actividades en equipo, sus compañeros no lo consideran para tomar decisiones.

Cuando los alumnos realizan la formación en ocasiones sus compañeros se forman delante de él dejándolo casi al final.

En el recreo el alumno en ocasiones es tratado como “perro” ya que él dice que es uno y sus compañeros le lanzan cosas para que las tome o le dan agua en un vaso.

Cuando el alumno quiere expresar algún comentario dentro del equipo sus compañeros no lo escuchan o si escuchan lo que él dice no es considerado para realizar las actividades.

Comprensión o Empatía

Cuando el alumno es sujeto de burla por algún compañero, los demás no hacen nada por pararla, muchos se unen a la misma y otros ignoran la situación.

Cuando el alumno se encuentra solo en el recreo y está triste, sus compañeros pasan junto a él sin mirarlo.

En ocasiones los compañeros lo apoyan si presenta alguna dificultad para realizar los ejercicios.

Pocos de sus compañeros comprenden la situación del alumno y lo apoyan además de tratarlo con respeto.

En la clase de educación física cuando presenta alguna dificultad, sus compañeros suelen apoyarlo, pero en general el alumno no acata las indicaciones de la maestra y muchas de las ocasiones es mandado de regreso al salón de clase donde la maestra lo deja hacer lo que él quiera.

Aceptación a la diversidad

El alumno no recibe un trato igualitario por parte de sus compañeros en los juegos durante la hora de recreo, es sujeto de burla.

En ocasiones el alumno trabaja solo ya que sus compañeros no lo incluyen en la actividad.

Un día que no asistió el alumno la maestra les pidió a sus compañeros que escribieran en un cuaderno todo lo que les hacia (que los molestaba, les quitaba las cosas, nos los deja trabajar, en ocasiones los insulta y los golpea).

No respetan la forma de trabajo y cuando se trata de presentar un trabajo que se haya realizado no es tomado en cuenta.

El alumno en la ceremonia del día de la independencia recibió el apoyo de sus compañeros.

Discriminación

El alumno está sentado en el rincón del salón en una fila donde está solo.

No es elegido para las actividades que se realizan en equipo en la clase de educación física.

En recreo el alumno por lo general se encuentra solo.

En recreo cuando pasa tiempo con sus compañeros anda detrás de ellos sin ser incluido en las actividades.

En ocasiones mientras juegan en el recreo al alumno lo empujan para que se aleje de sus compañeros al grado que se ha llegado a golpear en las paredes.

En conjunto las observaciones y la aplicación de la escala fueron herramientas que permitieron conocer las actitudes (positivas o negativas), que los alumnos presentan hacia sus compañeros con NEE dentro del aula regular.

CAPITULO V CONCLUSIONES

La finalidad de la investigación fue identificar las actitudes (positivas o negativas) que los alumnos del aula regular presentan hacia sus compañeros con NEE, esperando que las actitudes fueran positivas, favoreciendo la integración del alumno con sus compañeros.

De acuerdo a los resultados de las escalas aplicadas en la investigación se muestra que los alumnos del aula regular reflejan actitudes positivas hacia sus compañeros con NEE, ya que sus respuestas muestra que son respetuosos, empáticos, aceptan la diversidad y no discriminan.

Lo cual se presupone es posible gracias a que dentro del plantel educativo, en el ciclo escolar pasado, se implementó el programa “Contra la violencia eduquemos para la paz por ti, por mí y por todo el mundo”, el cual tiene como objetivo construir alternativas educativas con maestras, maestros, madres, padres de familia, niñas y niños, con el fin de desarrollar las competencias necesarias para resolver los conflictos de una manera no violenta, que fomenten el respeto, la tolerancia y el aprecio por la diversidad de las personas, en un ambiente de cooperación solidaria y ayuda mutua. Las competencias sugeridas en el programa son: conocimiento de sí mismas o de sí mismos, autoestima, manejo de sentimientos y emociones, empatía, respeto, confianza, aprecio por la diversidad, comunicación asertiva, toma de decisiones, cooperación y colaboración, pensamiento crítico y creativo y resolución de conflictos. En este ciclo escolar se le dio continuidad al programa “Niños y niñas alzan la voz contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”.

Se considera que los programas mencionados son un factor importante que influye en la formación de actitudes de los alumnos, considerando que la base de las actitudes es el aprendizaje, lo cual las hace educables; esto a partir de lo expuesto por Sarabia (1992), quien en su teoría del aprendizaje sobre la formación de las actitudes, señala que al aprender se reciben nuevos conocimientos, de los cuales se intentan desarrollar unas ideas, unos sentimientos y unas conductas asociadas a los mismos.

Sin embargo, en las observaciones se encontró todo lo contrario ya que los alumnos, discriminan a su compañero diagnosticado con TDAH, el cual presenta NEE para la

realización de actividades, físicas, cognitivas, en equipo, etc.; sus opiniones no son tomadas en cuenta, es agredido físicamente con algunos empujones en la hora del recreo.

Las actitudes que muestran los alumnos hacia su compañero con NEE son explicadas con lo que menciona Oskamp, (1991) que existen fuentes que pueden favorecer la formación de actitudes, por ejemplo la experiencia personal directa con el objeto de actitud, donde se consideran los hechos que marcan la vida de los sujetos, sobre todo aquellos percibidos como traumáticos que determinan la formación de la actitud. A partir de esto se concluye que las actitudes que demuestran los alumnos del aula regular están asociadas con el comportamiento y el desenvolvimiento del alumno con NEE en el aula regular.

Sin embargo, Oskamp (1991) señala que la influencia de los grupos sociales intervienen en la formación de actitudes y es la escuela uno de los agentes sociales que más influencia tiene sobre la formación de actitudes, por lo que los docentes conscientes de esto, se plantean la necesidad de enseñar actitudes y valores acordes con los que demanda la sociedad.

En las observaciones realizadas en la escuela, se puso de manifiesto que es la docente del grupo quien propicia algunas de las actitudes que los alumnos muestran hacia su compañero, ya que es ella la que lo sienta en un rincón del salón, no le importa si el alumno trabaja y no hace el menor intento por que el alumno se integre en las actividades, incluso llegó a pedirle a los alumnos que escribieran en un cuaderno todas las cosas que les hace su compañero con la finalidad de justificar las actitudes hacia él, lo cual es una señal de que el proceso de integración de los alumnos aún no se ha dado dentro de la escuela.

Otro de los factores es que el docente suele canalizar a los alumnos con NEE al servicio de la USAER, ya que consideran que es responsabilidad del servicio atenderlos y brindarles los apoyos teórico-metodológicos dentro del contexto escolar, con el objetivo de elevar la calidad de la educación apoyándolos con estrategias de aprendizaje que favorezcan la integración. Sin embargo, el trabajo que realiza la USAER dentro de la escuela responde básicamente a las necesidades de la misma, es decir, cubrir grupos en

ausencia de los docentes, atender problemas de conducta y dar temas del curriculum en apoyo al docente.

Es importante retomar que la integración no es tarea exclusiva del personal de educación especial sino que es un trabajo en conjunto, ya que se necesita la participación de las autoridades educativas, el personal de educación especial, el director de la escuela, los maestros de grupo, el personal de apoyo de las escuelas y los padres de familia para que pueda ser posible.

Con respecto al objetivo de la investigación se considera que se alcanzó el objetivo planteado ya que se logró identificar las actitudes de los alumnos regulares, concluyendo que ante actitudes positivas como respeto, empatía, aceptación a la diversidad y sin discriminación los alumnos se integran más fácilmente al aula regular ya que sienten el apoyo y la aceptación de sus iguales. De lo contrario pasaría lo que se pudo observar, que si los alumnos muestran actitudes negativas provocan que sus compañeros con NEE no logren integrarse y menos si estas actitudes son fomentadas por los docentes.

Es por esto que se considera de gran importancia que los maestros se capaciten para saber cómo fomentar actitudes positivas en todos sus alumnos y por lo mismo es necesario que se predique con el ejemplo ya que si los niños no ven actitudes positivas y un buen trato hacia uno de sus compañeros de nada servirán los valores y los programas implementados para el respeto ante la diversidad.

Por esto es un hecho que aún falta un gran trabajo, tanto de la sociedad como de los responsables de la educación para que la integración de personas con necesidades educativas especiales con discapacidad o sin discapacidad sea una realidad hoy en día en nuestro país y para poder realizar la transición de integración educativa la inclusión educativa que permita que los alumnos logren un desarrollo integral como persona y que les ayude a integrarse a la sociedad en sus diferentes ámbitos.

La presente investigación muestra la realidad de algunas escuelas con respecto a la integración de alumnos con NEE, al considerar que ya no se habla de integración educativa donde la enseñanza se adapta en función del alumno, el responsable del alumno es el profesor de grupo y del maestro de apoyo, el nuevo modelo de atención es la inclusión educativa, donde la escuela es modificada para dar respuesta a las

necesidades educativas de los estudiantes, se habla de diversidad y es la comunidad educativa la encargada de brindar la atención, donde la finalidad es construir una sociedad inclusiva.

Está en la sociedad fomentar en los niños la forma de integrar y comunicarse con personas con NEE para evitar la discriminación, por ello, es hora de que tanto docentes y padres de familia trabajen en conjunto para inculcar actitudes positivas y sobre todo llevarlas a cabo, para que así los niños empiecen a ponerlas en práctica en cualquier situación donde se tenga que convivir con una persona con NEE.

5.1 Alcances y limitaciones de la investigación

Dentro de las limitaciones que se encontraron para realizar la investigación fue el ingreso a la escuela, ya que el permiso debe tramitarse con tiempo y el acceso a la misma no es seguro, el mismo fue posible por la prestación del servicio social dentro del equipo de apoyo a la escuela (USAER), y así se brindó una visión más cercana a la realidad de lo que viven los alumnos con NEE dentro de las instituciones.

Dentro de la institución escolar se brindaron todas las facilidades para entrar a los grupos realizar las observaciones y la aplicación de la escala, al momento de revisar los resultados de la aplicada al tercer grado nos encontramos con el conflicto de que las opciones estaban ordenadas de forma en que el inciso a) era el que conducía a una actitud positiva, y los alumnos se percataron de eso, por lo que se tuvo que modificar el orden de los reactivos para aplicarlas nuevamente a un grupo de segundo grado para obtener resultados diferentes.

Algunos aspectos que se pueden mejorar en la investigación, son realizar un pilotaje de la escala antes de la aplicación, con la finalidad de que la información arrojada por la misma sea más confiable y se acerque más a la realidad, la realización de la escala en diferentes escuelas brindaría una visión más amplia de lo que sucede con las actitudes de los alumnos regulares hacia aquellos que enfrentan NEE y el impacto que causa en el alumno.

Además, la aplicación de entrevistas a docentes de grupo y de educación especial para conocer las estrategias que utilizan para fomentar actitudes positivas hacia los alumnos con NEE.

Las escalas tipo likert son una herramienta que permite identificar cuáles son las actitudes que demuestran los alumnos del aula regular, con la dificultad de que suelen ser predecibles ya que los sujetos en su mayoría van a reflejar la parte positiva, es por eso que estas se deben complementar con otros instrumentos, esta investigación da pauta para empezar a realizar nuevas investigaciones y propuestas para fomentar actitudes positivas hacia los alumnos con NEE, para que tanto la integración educativa y la transición hacia la inclusión educativa sean una realidad en el futuro.

Referencias

- Ainscow, H (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Ediciones Amaru.
- Alcántara, J. (1992). *Como educar las actitudes*. (CEAC, Aula Práctica) Barcelona. <http://www.mec.es/cide/programs/reeps/Fondo/aula94.htm>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe.
- Ávila, D. (2009). *Educación Inclusiva en Nuestras Aulas*. San José: Ediciones Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. España: Ediciones Aljibe.
- Blanco, R et al (1991). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Ministerio de educación y ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Blanco, R (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Bolívar, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bravo, N. (2001). *Valores humanos. Por la senda de una ética cotidiana*. Chile: Ediciones RIL.
- Bustos, D. (1985). *Nuevos rumbos en psicoterapia Psicodramática*. Mar de Plata. Ediciones: Monumento.
- Campabadal, M. (2001). *Niño con discapacidad y su entorno*. San José de Costa Rica: Editorial EUNED.
- Cárdenas, H. (2003). *Actitudes afectivas hacia niñas y niños con necesidades educativas especiales*. *Revista pensamiento actual*. Vol. 4, N 5. Pp. 4 -12 Universidad de Costa Rica.
- Correa, J. (1999). *Integración escolar para la población con necesidades educativas especiales*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Magisterio.
- Dadamia, O. (2004). *Lo Especial de la Educación*. Buenos Aires: Ediciones Magisterio del rio de plata.

- Darder, P., Franch, J., Coll, C., y Pélach, J., 1994, *Grupo clase y proyecto educativo de centro*, Editorial Horsori, Barcelona.
- Devalle, A. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Ediciones Barcelona.
- Díaz, A. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid España: Ediciones Pirámide.
- Friend, M. y Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía para su detección e integración*. España: Ediciones Troquel.
- Fuégel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona: Ediciones Praxis.
- Gairín, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB.
- García C. (1993) *Una Escuela Común para Niños Diferentes: la integración escolar*. Editorial Barcelona.
- García, C. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular, Principios, Finalidades y Estrategias*. México: Ediciones SEP.
- García C. I, Escalante H. I, Escandón M. M. C; Fernández T. L. G; Musti D. A Y Puga V. R. (2000) *La Integración Educativa en el Aula Regular, Principios, Finalidades y Estrategias*. (pp. 41-71)México: SEP/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- González, I. (1985). *La clase como sistema social*. En mayor, J. C (1985). *Psicología de la educación*, (PP. 352-371). Madrid: Ediciones Nueva.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar*. España: Ediciones Grao.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. México: Ediciones: Mcgraw-hill.
- López, G. (1989). *Necesidades educativas especiales y reforma de la escuela. El cambio desde una perspectiva de observación participante*. En López, G., M. (Coord.): *Reforma y Educación Especial*. Córdoba. AEDES.
- LFPED (2003). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>
- Marchesi, A. y Coll. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo necesidades educativas especiales. Psicología y Educación*. Madrid: Ediciones Alianza.
- ONU. (1987). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood. Cliffs Price Hall.

- Rivas, J. (1991). *Organización y cultura. Estudio de casos*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Sarabia, B (1992). El aprendiz y la enseñanza de las actitudes. En: Coll, C. (Comp.) *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos procedimientos y actitudes*. (pp.133-198).Madrid: Santillana.
- SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. <http://www.scribd.com/doc/24507857/PNFEEIE>.
- SEP, (2009). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México. D.F.
- Triánes, M. V., Fernández, F. Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Ediciones. Desclée.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca España. Ediciones: UNESCO.
- UNESCO. (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem Tailandia. Ediciones: UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos de los Niños*. http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf

Anexos

ANEXO 1.

Escala de actitudes integradoras.

Instrucciones: escucha atentamente las situaciones que te leeremos y elige la opción que tú harías en cada caso.

RESPECTO.

Situación: Imagina que al inicio de curso a tu salón de clase ingresa un niño nuevo llamado Ángel, él es un año más grande que todos los compañeros del grupo, aun le cuesta trabajo leer, se le dificulta sumar y restar, necesita de más apoyo para realizar las actividades y aprender cosas nuevas, qué harías tu por Ángel en las siguientes situaciones.

1.- Cuando Ángel participa en clase para expresar alguna duda acerca del contenido que estemos revisando yo

- a) Escucho con atención, ya que quizá su duda podría ser igual a la mía.
- b) Me pongo a platicar con mis compañeros mientras escucho lo que dice.
- c) No presto atención a lo que está diciendo.

2.- A la hora de recreo, si voy a jugar junto con mis compañeros (correteadas, futbol, etc.), yo

- a) Convivo con Ángel con alegría y lo incluyo en la actividad.
- b) Lo integro a la actividad, pero evito jugar con él.
- c) Me da vergüenza que me vean con él y me alejo lo más posible.

3. Cuando la maestra nos toma lectura, frente a todo el grupo y Ángel tartamudea o se equivoca en la pronunciación de alguna palabra yo:

- a) Guardo silencio y escucho con atención.
- b) Sigo la lectura, pero me río en voz bajita sin que se dé cuenta.

c) Me río o me burlo de él cuando se equivoca.

4. Ángel va corriendo por el pasillo, se tropieza conmigo y nos caemos, yo

a) Lo ayudo a levantarse y le digo que tenga cuidado ya que ambos tuvimos la culpa y podríamos habernos lastimado.

b) Le digo que cuando corra se fije porque así como me lastimó a mí puede lastimar a otros.

c) Me levanto, lo insulto y me dan ganas de golpearlo.

EMPATIA.

SITUACION: Al salón de clase llego una niña nueva llamada Ana, utiliza silla de ruedas para desplazarse de un lugar a otro, tú qué harías por Ana en las siguientes situaciones:

1.-Si el resto de mis compañeros le ponen un apodo a Ana y además de eso no se refieren a ella por su nombre sino por su apodo, yo:

a) Me molesto con mis compañeros por ponerle apodos.

b) Cuando platico con mis compañeros y llaman a Ana por su apodo, si me molesto, pero no les dijo nada.

c) Me da risa y también la llamo por su apodo en su presencia.

2.-A la hora de realizar algún ejercicio o actividad en la clase de educación física, observo que a Ana se le dificulta realizarlas, yo:

a) Me pongo triste cuando pienso en las dificultades que tiene Ana para realizar las actividades.

b) Me da tristeza pero no hago nada por ayudarla.

c) No me interesa que Ana presente dificultades al realizar las actividades.

3.-Cuando realizamos actividades en equipos y observo que alguno de mis compañeros ayuda a Ana a realizar las actividades yo:

a) Muestro mi apoyo y también ayudo.

b) No le doy importancia y sigo realizando las actividades.

c) Me disgusta al observar que Ana recibe apoyo.

4.- En el recreo Ana se encuentra sola, al darme cuenta de la situación, yo:

- a) La invito a que juegue con mis amigos y conmigo.
- b) La invitamos a que esté con nosotros pero no la incluimos en las actividades, solo la dejamos que observe.
- c) No le prestó atención y sigo jugando con mis amigos.

ACEPTACIÓN A LA DIVERSIDAD

Situación: Al salón de clases llegó un nuevo niño, se llama Jaime, él tiene dificultad para ver bien por lo tanto, realiza las mismas actividades que tú de forma diferente.

1.- Cuando pienso en Jaime, y su situación dentro de la escuela debido a su condición considero que:

- a) Jaime debe ser tratado igual que yo en la escuela.
- b) Jaime tiene derecho a recibir educación y a ser tratado con respeto, pero en su caso no es posible llevarlos a cabo.
- c) Tengo más derechos a la hora de recibir educación, protección y atención que él dentro de la escuela.

2.- A la hora de realizar ejercicios que tienen un cierto grado de dificultad, o el día de exámenes yo:

- a) Considero que Jaime es igual de inteligente que yo.
- b) Jaime es inteligente pero hay cosas que él no sabe y yo sí.
- c) Soy más inteligente que Jaime.

3.- Cuando estamos en clase de educación física y tenemos que saltar un resorte yo:

- a) Ayudo a Jaime para que pueda saltar el resorte.
- d) Sé que Jaime no puede saltar el resorte y le digo al profesor para que lo ayude.
- b) Me burlo de Jaime porque no puede saltar el resorte como yo.

4.- A la hora del recreo Jaime no puede abrir el “*tope*” en el cual le mandaron su comida yo:

- c) Lo ayudo para que no se le caiga y pueda comer.

- d) Veo a Jaime y le digo a mi compañero más grande que lo ayude.
- e) Hago como que no lo veo y sigo jugando con mis amigos.

DISCRMINACIÓN

Situación: Al salón llego una nueva niña, su nombre es María viene de un pueblo de Oaxaca y aun le cuesta un poco de trabajo hablar el español, que harías en las siguientes situaciones.

1.- Si veo que María no tiene alguien con quien jugar o platicar a la hora de recreo, a mí:

- a) Me agradaría platicar y jugar con ella y ser su amigo(a).
- b) Le hablaría para que no se sienta mal, pero no jugaría con ella.
- c) Evitaría toda relación con María fuera y dentro del salón de clase.

2.- Cuando salimos a educación física y realizamos alguna actividad en equipos. A María:

- a) Yo la elijo para que este en mi equipo.
- b) Le digo que se una al equipo pero no la tomo en cuenta.
- c) No la elijo para estar en mi equipo.

3.- La maestra me pide que le revise a María las sumas yo:

- a) Se las reviso y si está mal en algún resultado le explico cómo debe de hacerlo y la ayudo.
- b) Se las reviso y si está mal o bien no le digo, ni la ayudo.
- c) No se las reviso y simplemente le pongo todas mal.

4.- Cuando nos formamos para que la maestra nos revisen la tarea, si María es la primera, yo:

- a) Me formo atrás de ella.
- b) Me formo atrás de ella, pero dejo una distancia para no estar junto a ella.
- c) Espero a que otros se formen atrás de ella para poder formarme.

ANEXO 2

Guía de observación

ACTITUDES DE...	SE PRESENTA CUANDO...
Respeto	
Empatía	
Aceptación a la diversidad	
Discriminación	