



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

LA ACTITUD DE LOS ESPECIALISTAS DE LA
UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA
EDUCACION REGULAR (USAER) HACIA LA
INTEGRACION EDUCATIVA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :

MARIANA FOUILLOUX MORALES
LORENA RIOS VILCHIS
ALMA ROSA RODRIGUEZ LUNA

ASESORA DE TESIS: LETICIA MORALES HERRERA

Agradecimientos

105016ju/2001

A David Beciez González, María de los Ángeles Franco López Portillo, Bertha Eva Curiel López, Rubén Castañeda Rosas, María Luisa Ordoñez, Guadalupe Barcenas, José David Ríos Reyes, Gabriela Fouilloux Morales y Marcela Fouilloux Morales, por las facilidades prestadas durante el desarrollo de nuestra investigación.

A todos los profesionales (coordinadores, supervisores de zona, integrantes de las USAER, así como el personal de la Dirección de Educación Especial) que participaron en la realización del presente estudio.

A José Juárez Nuñez, Pedro Herrera Ramos, José Serrano González y Alma Rodríguez Castellanos, por sus valiosas aportaciones.

Por último, nuestro especial agradecimiento a la profesora Leticia Morales Herrera, por su paciencia y apoyo durante la carrera y en la recta final. Gracias Lety.

A mis padres, por el apoyo brindado durante toda la vida, por su esfuerzo y consejos para darme la oportunidad de salir adelante; y a mis hermanos, por su comprensión.

Gracias.

Alma

A mi familia y esposo, por apoyarme en los momentos más difíciles con una palabra de aliento que me ayudaba a seguir y cumplir una de mis más anheladas metas.

Gracias.

Lorena

A Cheliurix y Betulín, por su apoyo incondicional.

Gracias.

Mariana

Índice

Resumen

Introducción	1
Capítulo I	6
Planteamiento del problema	6
Objetivos	6
Hipótesis de investigación	7
Justificación	8
Capítulo II. Integración educativa	9
Antecedentes de la educación especial	11
Hacia un nuevo enfoque: la normalización, las necesidades educativas especiales y la integración	13
Normalización	13
Necesidades educativas especiales	17
Integración educativa	21
Integración educativa en México	28
Evolución de la atención en educación especial	30
Integración educativa	34
Integración escolar	35
Factores claves para la integración educativa	35
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	37
Estructura organizativa	38
Acciones y estrategias	40
Proceso de atención	40
Capítulo III. Actitudes ante la integración educativa	45
USAER ante el proceso de integración educativa	45
Capítulo IV. Metodología	63
Sujetos de estudio	63
Instrumentos de medición	66
Cuestionario 1	66
Cuestionario 2	69
Aplicación de los cuestionarios	70
Procedimiento	70
Capítulo V. Resultados	80

Capítulo VI. Análisis de resultados	88
Conclusiones	106
Sugerencias	107
Bibliografía	110
Anexos	
Anexo 1 Cuestionario "V"	
Anexo 2 Cuestionario "C"	
Anexo 3 Cuestionario 1	
Anexo 4 Cuestionario 2	

Resumen

El presente estudio describe el comportamiento de la variable actitudes del personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el Distrito Federal (n=148) y en Toluca (n=88) hacia la integración educativa. Asimismo, establece si existe o no alguna relación entre dichas actitudes y las variables conocimiento, edad, sexo, formación profesional, apoyo administrativo de la escuela regular, apoyo administrativo y técnico de Educación Especial.

Los resultados de esta investigación revelan que la actitud de nuestros sujetos de estudio hacia la integración educativa se manifiesta de favorable a muy favorable. Se observa también que no existen diferencias significativas en las actitudes del personal de USAER hacia la integración educativa debido a su sexo, formación profesional, así como al apoyo administrativo y técnico que los sujetos de estudio consideran recibir de Educación Especial. Tampoco existe correlación entre las variables edad y actitudes.

Por otro lado, las variables conocimiento y actitudes sí presentan una correlación significativa. Del mismo modo, se observan diferencias significativas entre las actitudes hacia la integración que manifiesta el personal de USAER según el grado de apoyo que éste considera haber recibido por parte de la escuela regular a la cual presta servicio.

El análisis de carácter cuantitativo y cualitativo realizado bajo este estudio refleja la necesidad de futuras investigaciones que permitan detectar errores y aciertos generados durante el proceso de integración educativa con el fin de diseñar nuevas estrategias de acción que favorezcan dicho proceso, incluyendo la evaluación y seguimiento permanente de estas últimas.

Introducción

En nuestro país, la política de Modernización ha puesto en marcha la reforma educativa del nivel básico, encaminada a reconocer las necesidades educativas especiales. Esto plantea grandes retos, cambios de actitudes y prácticas a todos los niveles, consenso y esfuerzo común de voluntades, que promuevan la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales; es decir, que ayuden a estos chicos a alcanzar el mayor nivel posible de “normalización”.

Esta tarea resulta particularmente compleja para los profesores regulares, quienes deben enfrentarse –en la actualidad– a situaciones para las cuales no se sienten preparados. No se puede esperar que satisfagan las necesidades de estos niños, si ellos mismos no reciben apoyo en sus propias necesidades docentes. Los maestros pueden considerar que un comportamiento que se sale de lo normal es más o menos molesto en diferentes grados, y pueden responder a él de distintas maneras sin comprender realmente qué necesidades especiales expresa dicho comportamiento. Pueden ver un problema que concierne al niño, a su familia y su hogar o a la situación del infante en la escuela, al producirse un conflicto respecto a lo que se espera de él. Sin embargo, es posible que no reconozcan aquellas necesidades especiales que no conducen a problemas de comportamiento (esto se refiere al hecho de que muchas veces tales necesidades pasan desapercibidas para el profesor, debido a que no se manifiestan abiertamente a través de problemas conductuales), pudiendo éstas quedar desatendidas y empeorar. Además, existen problemas generales de comportamiento de todo un grupo, que en ellos mismos no reflejan unas necesidades especiales, sino que están relacionados con las de determinados alumnos en particular y que los docentes deben tratar no sólo en beneficio del desarrollo personal y el progreso educativo del niño en cuestión, sino en el de los otros miembros de la clase.

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

Las USAER se encuentran ubicadas dentro de las escuelas primarias regulares y están conformadas por un director, una secretaria, así como un equipo de especialistas (maestra especialista en problemas de aprendizaje, psicóloga, maestra de lenguaje y trabajadora social), cuyas funciones consisten –entre otras– en dar atención en un aula de apoyo o en el aula regular (como cada caso lo requiera), brindando apoyo psicopedagógico al alumno, sugerencias metodológicas al maestro de escuela regular y orientación a los padres de familia, con el fin de apoyar el proceso de integración del niño con necesidades educativas especiales.

Desafortunadamente, como todo proyecto educativo en proceso de consolidación, la integración educativa en México ha enfrentado una serie de dificultades que tienen que ver con los distintos agentes involucrados en el proceso de integración. Únicamente trataremos el problema que se está presentando con los profesionales de la educación especial adscritos a las USAER, por ser esta población la que concierne a nuestro trabajo de investigación.

Los cambios en educación especial eran necesarios, pues el proyecto de integración educativa implicaba una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la implementación de nuevas formas de trabajo para responder a las

necesidades educativas especiales de los alumnos, asumiéndose la integración educativa como una estrategia a largo plazo para lograrlos; sin embargo, las discusiones de política educativa presentaron los vicios recurrentes del sistema: no se consideró la participación y formación de los profesionales de la educación especial, obligándoseles a acatar una disposición oficial. No se tomaron en cuenta las necesidades de estos últimos, su nivel de preparación, las necesidades de actualización y el derecho a participar en las decisiones (Hernández, 1997). Como consecuencia de lo anterior y a pesar de la puesta en marcha de programas de formación y actualización, estos profesionales ofrecen, a decir de los directivos de educación especial y regular de algunos estados de la República Mexicana (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Toulet, 1999), la mayor resistencia hacia la integración.

Es claro que el principio de normalización debe guiar la actuación en el campo de la atención a las necesidades educativas especiales; requiriendo el paso de una filosofía basada en la segregación a una cuyo fundamento sea la normalización. Para lograr esto, es preciso realizar un proceso de “conversión” (Bodgan y Biklen, citados por García y Alonso, 1985), a través de una planificación minuciosa que permita esta transición hacia la nueva filosofía.

En este proceso de conversión y con el fin de que la integración –como medio de normalización– sea posible, se requiere controlar variables clave. Una de estas variables clave es la actitud del equipo de USAER hacia la integración educativa, siendo preciso además investigar las variables que guardan correspondencia con esta actitud. En el caso del presente estudio, se analizará la variable referente al conocimiento que el personal de USAER tiene sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con el proceso de integración educativa; así como aquellas otras variables que pueden presentar alguna relación con dicha actitud:

edad, sexo, formación profesional y los apoyos tanto administrativo como técnico recibidos por los sujetos de estudio.

Pensamos que esta investigación, al igual que otras, proporciona datos que validan la necesidad de informar (y formar) a los sujetos involucrados en el proceso de integración educativa sobre la base teórica y metodológica de dicho proceso.

La finalidad de este trabajo es apoyar y enriquecer los estudios que han llevado a cabo con respecto a éste y otros aspectos relacionados con el proceso de integración educativa la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la Dirección de Educación Especial, algunas coordinaciones subordinadas a esta dirección, así como alumnos de universidades públicas y privadas.

La presentación de nuestro trabajo de investigación comprende seis capítulos y el apartado de conclusiones del estudio.

El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis de investigación y la justificación.

El segundo capítulo nos brinda información sobre los antecedentes de la educación especial, el origen y desarrollo de los conceptos que fundamentan el proceso de integración educativa, así como las estrategias propuestas para responder a las demandas de los agentes involucrados en dicho proceso. Se describe concretamente la organización y funciones de la USAER dentro del proceso de integración, por ser los profesionales que laboran en esta unidad nuestros sujetos de estudio.

En el tercer capítulo, se presenta la revisión de varias investigaciones y reflexiones –tanto a nivel mundial como nacional– sobre el impacto de las actitudes en distintas

situaciones del ámbito educativo, especialmente en el proceso de integración educativa.

El cuarto capítulo se refiere a los aspectos metodológicos del presente trabajo de investigación. En primer lugar, se describe cómo se encuentra conformada la muestra de estudio. Posteriormente, se mencionan los dos instrumentos de medición utilizados, así como su diseño y aplicación. Por último, en el apartado *Procedimiento*, se definen conceptual y operacionalmente las variables bajo estudio.

En el quinto capítulo, se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos obtenidos.

El sexto capítulo se refiere al análisis de los resultados.

Al final se encuentra el apartado de conclusiones. En éste se rescata la información generada por el presente estudio, con el fin de plantear sugerencias encaminadas a superar los obstáculos enfrentados por nuestros sujetos de investigación en el desarrollo del proceso de integración educativa.

Capítulo I

Planteamiento del problema

¿Existe relación entre la actitud que el personal de USAER tiene hacia la integración educativa y su conocimiento sobre los aspectos conceptuales y metodológicos acerca del proceso de integración educativa, su edad, sexo, formación profesional, así como los apoyos administrativo y técnico recibidos?

Objetivos

1. Indagar si existe correlación entre la variable actitud del personal de USAER hacia la integración educativa y la variable conocimiento que este personal tiene sobre integración; asimismo, indagar si hay correlación entre la variable actitud del personal de USAER hacia la integración educativa y la variable edad de este personal.
2. Indagar si existen diferencias significativas entre la variable actitud del personal de USAER hacia la integración educativa y la variable sexo.
3. Indagar si existen diferencias significativas entre la variable actitud del equipo de USAER hacia la integración educativa y la variable formación profesional de este equipo; asimismo, indagar si hay diferencias significativas entre la variable actitud del personal de USAER hacia la integración educativa y las variables apoyo administrativo y apoyo técnico recibidos.

Hipótesis de investigación

Hipótesis 1: “A mayor conocimiento del personal de USAER sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la integración educativa, más positiva será su actitud hacia dicha integración”.

Hipótesis 2: “A mayor edad del personal de USAER, menos positiva será su actitud hacia la integración educativa”.

Hipótesis 3: “Las mujeres y los hombres del personal de USAER difieren en su actitud hacia la integración educativa”.

Hipótesis 4: “El personal de USAER con formación profesional en el área de educación especial, el personal con formación en el área de educación y el personal formado en otras áreas, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.

Hipótesis 5: “El personal de USAER que considera nulo el apoyo administrativo recibido de las autoridades de la escuela a la cual presta servicio, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.

Hipótesis 6: “El personal de USAER que considera nulo el apoyo administrativo recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.

Hipótesis 7: “El personal de USAER que considera nulo el apoyo técnico recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.

Justificación

Esta investigación, al igual que otras, proporciona datos que validan la necesidad de informar (y formar) a los sujetos involucrados en el proceso de integración educativa sobre la base teórica y metodológica de dicho proceso.

La finalidad de este trabajo es apoyar y enriquecer los estudios que han llevado a cabo con respecto a éste y otros aspectos relacionados con el proceso de integración educativa la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la Dirección de Educación Especial, algunas coordinaciones subordinadas a esta dirección, así como alumnos de universidades públicas y privadas.

Capítulo II

Integración educativa

En distintas épocas y culturas se ha intentado dar atención a las personas consideradas “diferentes”. En términos generales, la conceptualización de la deficiencia a lo largo de la historia ha pasado del enfoque demonológico o mágico al médico, después al psicológico, posteriormente al psicopedagógico para llegar –en la actualidad– al ecológico, donde el niño forma parte de un entorno (de una determinada sociedad), interactuando todos los factores en su adaptación, en su desarrollo, en sus aprendizajes; de modo que la educación se centrará más en su adaptación como miembro de un grupo, sin enfatizar las características de su deficiencia como factores determinantes (Molina y Hernández, 1996).

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

En lo que podría llamarse el enfoque tradicional, esa forma de pensar y de actuar podría resumirse en las ideas de *categorización*, *segregación*, *especialización* y *cuidado*. De acuerdo con este enfoque se ha defendido que se puede distinguir a los alumnos “normales” de los “deficientes”, por lo que durante tantos años se ha intentado categorizar y diferenciar a los alumnos con base en sus deficiencias. Esta concepción –así como sus prácticas evaluadoras, por ejemplo– se apoya en la idea de que esas características particulares (discapacidades) del alumno son las que limitan su capacidad de aprender y de ser educado “normalmente”. Por consiguiente, la mejor respuesta educativa para estos estudiantes provendrá de una “discriminación positiva” que los ubique en centros especiales donde se podrán optimizar los recursos existentes (específicamente la especialización del profesorado que se ocupa

de ellos), aunque pagando el precio de su segregación de los centros educativos ordinarios y de la relación con sus iguales “normales”.

El nuevo enfoque, que paulatinamente va tomando fuerza en la actual forma de pensar y de actuar con respecto a los alumnos que presentan “deficiencias”, se resume en las ideas de *necesidades educativas, integración, currículum y colaboración*. Desde esta perspectiva, todos los alumnos son iguales en su diferencia, teniendo el derecho de ser educados en función de esa diferencia; por lo que la preocupación del sistema educativo no debe ser la de clasificar a los alumnos de acuerdo a sus características personales, sino responder a sus necesidades educativas. Para lograr esto, no es suficiente el centrarse en las características limitadoras del alumno (discapacidades), sino que habrá que revisar el currículum que se ofrece al estudiante; pues es en la interacción de estos dos (características del alumno-características del currículum) donde se encuentra la clave de las posibilidades educativas de cualquier alumno, cualquiera que sea su condición personal. Este proceso de respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos ha de intentar también alcanzar el mayor nivel posible de “normalización”; razón por la cual, la integración escolar forma parte de los deseos de este nuevo enfoque. La naturaleza de esta tarea es particularmente compleja tanto para los profesores “regulares” (quienes se deben enfrentar ahora a situaciones para las cuales no estaban preparados), como para los profesores “especialistas” (quienes deberán desarrollar sus capacidades en otros contextos, así como en condiciones nuevas para ellos). Por otro lado, los “recursos especiales” deben estar disponibles para todos los estudiantes con necesidades especiales (permanentes o transitorias). Lo anterior sólo puede abordarse eficazmente a través de la colaboración, siendo ésta una de las características principales de esta nueva forma de pensar y de actuar con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales.

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

Antecedentes de la educación especial

Los antecedentes del surgimiento de la educación especial se pueden ubicar, según Bautista (1993), hasta finales del siglo XVIII, época caracterizada por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales. En la antigüedad, era común el infanticidio cuando los niños presentaban anormalidades. Durante la Edad Media la iglesia condenaba el infanticidio, pero alentaba la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anormalidades que padecían las personas, considerándolas poseídas por el demonio u otros espíritus infernales y sometiéndolas a prácticas exorcistas. En los siglos XVII y XVIII, los deficientes mentales eran internados en orfanatos, manicomios, prisiones y otros tipos de instituciones estatales, compartiendo habitación con delincuentes, ancianos, pobres, etcétera.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, se inicia el período de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias. Bautista considera que, a partir de este momento, se origina la educación especial. La sociedad tomaba conciencia sobre la necesidad de brindar atención (en un principio más de carácter asistencial que educativo) a este tipo de personas. Imperaban dos ideas: considerar a la persona no-normal como un peligro para la sociedad; o bien, proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido. Ambas concepciones daban el mismo resultado: al deficiente se le segregaba. La situación de institucionalización se prolongó hasta mediados del siglo anterior.

El siglo XX se va a caracterizar por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental. Incluso, como afirma C. García (1993), durante el último cuarto del siglo XIX, la generalización de la enseñanza era ya una realidad en los países más desarrollados. Sin embargo, desde el principio, la escuela encontró dificultades para enseñar a muchos niños, algunos de los cuales tenían problemas evidentes: deficiencias sensoriales o físicas que hacían difícil su adaptación a la escuela, otros presentaban deficiencias que afectaban su desarrollo intelectual y, por tanto, su aprendizaje. Por consiguiente, de la consideración de unas deficiencias evidentes que afectaban a la infancia, se pasó a reconocer una población más amplia de niños que se caracterizarían porque –por diversas razones– no podían aprender en las escuelas. El término “anormal” se volvió común y se utilizaba con abuso, aplicándose con valor peyorativo a todo niño que no pudiera adaptarse convenientemente a las condiciones de la vida escolar.

Al establecer diferencias entre niños “normales” y “anormales”, se planteaba la pregunta sobre ¿qué hacer con los pequeños que no podían ir a la escuela? Se requería de una respuesta más organizada al problema de la “infancia anormal”, respuesta que algunos cifraron en una educación diferente. El modelo médico de intervención sería decisivo en la concepción de una educación diferente, especializada. La intervención incluiría un psicodiagnóstico bien elaborado, así como un tratamiento específico para el tipo de problema detectado, como se haría en el caso de cualquier otra enfermedad. El modelo psicológico partió de la misma base, no obstante, desde el principio, se intentó distinguir el diagnóstico médico del diagnóstico psicológico, este último se preocuparía fundamentalmente por la “capacidad” del sujeto. Binet sería el primero en establecer diferencias, refiriéndose al diagnóstico de la inteligencia, a través de un instrumento elaborado por él que serviría para apartar de la escuela ordinaria a los retrasados. Comenzó así a aplicarse la división del trabajo a la educación, surgiendo una pedagogía diferencial, una

educación especial institucionalizada con fundamento en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de coeficiente intelectual, mediante la aplicación de diversas pruebas psicométricas. El uso de este tipo de pruebas como único medio de diagnóstico se encontraba erróneamente orientado a detectar las limitaciones del sujeto valorado, dejando de lado sus capacidades y potencialidades; es decir, se diagnosticaba a la persona en función de lo que “no era capaz de hacer”, menospreciando aquellas habilidades que podían ser estimuladas para lograr el mayor nivel de desarrollo posible de dicha persona. Esto propició que los sujetos considerados “anormales” fueran enviados a instituciones de educación especial, que no contaban con los beneficios brindados por el currículum básico al que tenían acceso los alumnos inscritos en el sistema educativo ordinario.

La abundancia de clases especiales y clasificaciones de niños por etiquetas fue reflejo de esta época. Los centros se multiplicaban y se distinguían con base en las distintas etiologías: ceguera, sordera, deficiencia mental, parálisis cerebral, etcétera. Estos centros especiales y especializados, separados de los centros ordinarios, con sus propios programas, técnicas y especialistas han constituido, como asevera Bautista (1993), un subsistema de educación especial diferenciado dentro del sistema educativo general.

Hacia un nuevo enfoque: la normalización, las necesidades educativas especiales y la integración.

Normalización

A partir de 1959, el rechazo iniciado por asociaciones de padres en contra de este tipo de escuelas segregadas recibió apoyo de carácter administrativo en Dinamarca, que incluyó en su legislación el concepto de normalización; planteado –por primera

vez— por Mikkelsen (citado por Fernández, 1996; C. García, 1993) como un principio de acción consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales, es decir, la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle una forma de vida lo más normal posible: una situación donde los deficientes viven segregados genera pocas oportunidades para aprender cómo viven los demás, de modo que sólo se podrá aprender e integrarse socialmente en la medida que se les permita hacerlo. Comienzan a introducirse novedades importantes, entendiéndose que no sólo se ha de diagnosticar el déficit, sino aquellos aspectos positivos que también deberán ser tenidos en cuenta por la educación. Se contempla la necesidad de situar el desarrollo de la educación especial dentro del sistema de la enseñanza general, a través de un currículum básico, abierto y flexible, que permita la adecuación de sus objetivos y contenidos a cada caso; evitando así que los deficientes sean privados de los beneficios que proporciona el sistema educativo ordinario, aun cuando éstos se encuentren en instituciones educativas especiales. El concepto de normalización se aplicó a la situación de otros sujetos con deficiencias y se pasó rápidamente a otros países de Europa y de América (como Canadá y Estados Unidos).

En los sesentas, se empezó a cuestionar el sistema educativo (incluida, claro, la educación especial). El informe de la UNESCO en 1968, afirma C. García (1993), resulta un instrumento muy valioso para el análisis de esta etapa. Su objetivo era definir y delimitar el dominio de la educación especial, así como enfatizar la necesidad de que los gobiernos proporcionaran los servicios apropiados para los niños minusválidos. El grupo de expertos que realizó este informe concluyó que las políticas nacionales, en materia de educación especial, deberían tender a asegurar la igualdad de acceso a la educación y a integrar a todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad. Así, en los sesentas y —particularmente— en los setentas, la concepción de deficiencia y la de educación especial experimentaron un

cambio profundo que, según Marchesi y Martín (1990), se vio favorecido por una serie de factores que estos dos autores resumen de la siguiente forma:

- * Una concepción diferente de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, en la cual, la mayor o menor deficiencia se considera vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo en la dotación de recursos adecuados; por lo tanto, el sistema educativo puede intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características “deficitarias”.
- * Una nueva perspectiva que confiere mayor importancia a los procesos de aprendizaje, así como a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje se torna más interactivo, empezando a concebir el aprendizaje como promotor del desarrollo. Se percibe a los alumnos como sujetos con procesos de aprendizaje especiales.
- * El desarrollo de métodos de evaluación orientados en mayor grado hacia los procesos de aprendizaje y las ayudas requeridas, en lugar de la detección de los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.
- * La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, de la escuela ordinaria y de la especial, que cuestionaron las funciones aisladas de cada sistema, señalando sus limitaciones.
- * La elevada deserción escolar provocada principalmente por factores sociales, culturales y educativos, redefinió las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia.

- * Los resultados limitados que la mayoría de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de adultos. Asimismo, las dificultades de integración social ulterior de sus alumnos llevaron a considerar que podrían existir otras formas de escolarización.
- * El aumento de experiencias positivas de integración promovió que la valoración de nuevas posibilidades educativas se realizara a partir de datos concretos.
- * La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados, que hablaba en favor de que todos los ciudadanos se beneficiaran por igual de los mismos servicios; lo cual implicaba evitar que existieran sistemas paralelos distinguiendo a unos pocos en relación con la mayoría.
- * Una mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación basada en principios integradores (en lugar de segregadores), favorecida no sólo por la presión de los padres de los minusválidos y las asociaciones de adultos reclamando sus derechos, sino también por movimientos sociales más amplios en defensa de los derechos civiles de las minorías étnicas, lingüísticas o sociales.

Estos factores han constituido una forma distinta de concebir la deficiencia desde la perspectiva educativa. Marchesi y Martín señalan que los dos elementos principales de esta nueva aproximación pueden encontrarse: desde el punto de vista conceptual, en el término *necesidades educativas especiales*, mismo que pretende sustituir al tradicional lenguaje de la deficiencia; y, desde el punto de vista práctico, en la realidad de la *integración educativa*, la cual ha impulsado cambios significativos en la concepción del currículum, en la formación y actualización del profesorado, en los

métodos de enseñanza, así como en las actuaciones y responsabilidades de las administraciones educativas.

Necesidades educativas especiales

El concepto de necesidades educativas especiales se utilizaba ya en los sesentas, sin poder modificar en sus inicios la concepción dominante. A mediados de los setentas, una comisión de expertos realizó el informe Warnock, encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido en 1974 y publicado en 1978. Dicho informe constituye, según González, Ripalda y Asegurado (1995), una referencia básica en la medida que convierte en una propuesta coherente y sistemática una serie de ideas más o menos generales y hasta entonces dispersas:

- * que el nivel de desarrollo de cada persona en un momento determinado no depende sólo de su capacidad y naturaleza, sino –principalmente– de las exigencias de aprendizaje que se le proveen;
- * que esas experiencias de aprendizaje involucran la interacción del sujeto con su entorno físico y social;
- * que todos requerimos un conjunto más o menos amplio de ayudas para poder alcanzar los objetivos generales de la educación (nuestro desarrollo biopsicosocial);
- * que esos objetivos, en su formulación más general, han de ser los mismos para todos; etcétera.

Una necesidad educativa especial puede tomar distintas formas. Puede tratarse de la necesidad de provisión de medios especiales de acceso al currículum, a través –por ejemplo– de equipamiento especial o de técnicas de enseñanza especializadas; o bien, puede tratarse de la necesidad de modificar el currículum, o de prestar una atención particular al contexto social y al clima emocional en los que se desarrolla la educación.

En contraste con el modelo educativo anterior, la escuela para todos que promueve este nuevo enfoque toma la opción de la educación especial integrada, frente a la educación especial segregada (la cual se realiza aparte de la educación general y ordinaria). La escuela para todos rompe con el modelo instructivo y transmisor de la escuela tradicional, donde el infante excepcional no encuentra las condiciones mínimas para su progreso. Se trata de un nuevo modelo de escuela abierta a la diversidad, donde se intenta que las minorías encuentren una respuesta a sus necesidades especiales, beneficiando a todos los alumnos en general. Este modelo de escuela implica: cambiar estructuras, modificar actitudes, abrirse a la comunidad; cambiar el estilo de trabajo de algunos profesores, al tener que reconocer que cada alumno es diferente, que tiene necesidades específicas y que progresa de acuerdo a sus posibilidades.

Por consiguiente, no debe considerarse a las necesidades educativas especiales desde la perspectiva del trastorno que un determinado individuo pueda presentar; más bien, debe tomarse en cuenta que las necesidades reales son siempre de una persona concreta, en un momento específico de su desarrollo (por lo que igual déficit dará lugar a necesidades diferentes en personas distintas, e incluso en el mismo individuo en diferentes momentos de su vida); y que puede hablarse de necesidades educativas “especiales”, en la medida en que éstas son tales únicamente en relación con una determinada respuesta educativa y no de manera absoluta. En este sentido, no es

posible definir las necesidades educativas reales a partir del déficit, pues éste sólo puede considerarse una causa mediata, un condicionante, del estado actual del sujeto (lo cual provoca una variabilidad extrema de necesidades dentro del mismo síndrome o trastorno); lo que realmente importa en la organización de una respuesta educativa es definir las ayudas pedagógicas (servicios, recursos, currículum, etcétera) que cada alumno requiere para alcanzar las finalidades educativas, más que tratar de determinar si éstas son o no especiales. Es indispensable, entonces, determinar las ayudas pedagógicas con base en:

- * Necesidades educativas especiales de adecuación curricular, que pueden comprender la adaptación de:
 - Objetivos: priorización de algunos objetivos, introducción de objetivos complementarios, introducción de objetivos alternativos, eliminación de objetivos, secuenciación específica de objetivos.
 - Contenidos: priorización de contenidos, introducción de contenidos complementarios, introducción de contenidos alternativos, eliminación de contenidos, secuenciación específica de contenidos, etcétera.
 - Metodología: utilización de métodos y procedimientos alternativos, selección de actividades alternativas, selección de actividades complementarias, utilización de materiales didácticos específicos, modificación de los agrupamientos previstos.
 - Evaluación: selección de criterios específicos de evaluación, selección de criterios específicos de promoción, modificación de los instrumentos y procedimientos de evaluación previstos para el grupo.

- Temporalización: modificación de la temporalización prevista para un ciclo o etapa, modificación de la temporalización prevista para unos objetivos o contenidos determinados.
- * Necesidades educativas especiales de proporción de medios de acceso al currículum, que pueden incluir la provisión de:
 - Situaciones educativas especiales.
 - Recursos personales: servicios de evaluación multidimensional, servicios de refuerzo pedagógico, tratamientos rehabilitadores personalizados, etcétera.
 - Materiales específicos: facilitadores de desplazamiento, facilitadores de la comunicación, etcétera.
 - Medidas de acceso físico a la escuela y sus dependencias.

De este modo, la base para la decisión sobre el tipo de servicios educativos requeridos debería ser, como afirma C. García (1993), no una etiqueta, sino la descripción detallada de la necesidad especial que presenta el infante; pues es a partir de ésta –y no de la descripción sobre las limitaciones del pequeño– que podrán definirse los apoyos pedagógicos requeridos por el alumno para lograr el mayor progreso posible. El éxito de la respuesta a las distintas necesidades dependerá, por un lado, de los recursos disponibles en la escuela y, por otro lado, de las actitudes y la experiencia de los profesores, así como de la concepción que se tenga sobre lo que una escuela ordinaria debería ser.

Lo anterior propicia que el foco de atención se desplace de las características del alumno a otros contextos: la escuela, el currículum y el docente (sea especialista o no), los cuales deben ahora afrontar el reto. Pensar en los recursos que la escuela puede proporcionar al alumno con necesidades educativas especiales nos remite a las propuestas de los profesores y especialistas, al espacio físico y sus posibilidades de propiciar situaciones de aprendizaje. Otro aspecto fundamental es, como lo enfatiza Hernández (1997), la formación y actualización de profesores y especialistas, su dominio de conceptos específicos y la posibilidad que tengan para diseñar estrategias de atención. De este modo, la educación especial enfrenta un gran reto: transformar la escuela tradicional en una escuela que acepte la diversidad (Antúnez y Gairín, 1996). Para lograrlo, las autoridades del ámbito educativo han propuesto la estrategia de la integración educativa; a través de la cual se intenta acabar con la existencia de subsistemas paralelos promotores de una educación segregadora, donde las escuelas de educación especial no gozan de los beneficios que puede ofrecerles el currículum básico con que cuentan las escuelas ordinarias.

Integración educativa

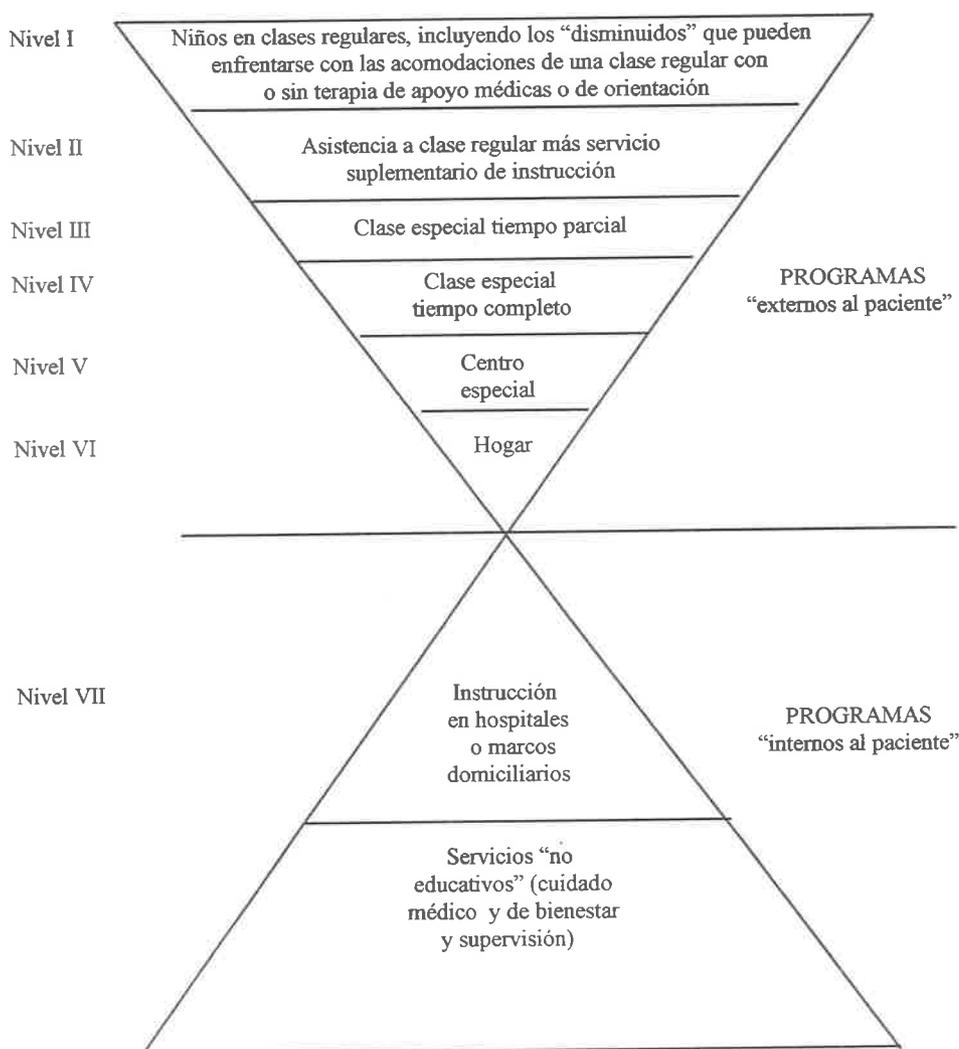
En términos generales, la integración educativa se puede definir como el proceso que se refiere al acceso y permanencia en la escuela con base en un currículum básico único, que únicamente era posible a través de educación básica regular, pues los servicios de educación especial sustentaban su actividad en un currículum paralelo y distinto al de la escuela regular. Sin embargo, con la universalización gradual del currículum básico como objetivo educativo de los servicios escolarizados de educación especial, los alumnos con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad) tienen oportunidad de cursar la educación básica en la escuela regular o en los servicios de educación especial, siendo posible la integración educativa desde ambos espacios escolares (SEP Y SNTE, 1997).

Diversos autores (Molina, 1997) han coincidido en que existen varias formas de integración, graduadas en seis niveles, que se pueden desarrollar en el contexto escolar, familiar, laboral y social:

- * *Integración física.* Reducción de la distancia física entre los alumnos de educación especial y los de educación regular, viviendo en una casa normal, estudiando en una escuela regular, con miras a obtener un trabajo en la comunidad.
- * *Integración funcional.* Las personas con alguna discapacidad utilizan los servicios de la sociedad (instalaciones de recreo, escuelas, transporte público, etcétera), requiriendo de adaptaciones arquitectónicas y cambios de actitud.
- * *Integración social.* Derecho que todo individuo tiene de ser respetado y estimado dentro de su comunidad. Facultad de ejercer sus derechos de ciudadano (igualdad de oportunidades para acceder a una vida autónoma y socialmente productiva).
- * *Integración personal.* Requiere que las relaciones de los sujetos deficientes con su familia y amistades sigan el principio de normalización, reconociendo que los sentimientos de un individuo con déficit cognitivo, motor o sensorial son –por lo general– iguales a los de las demás personas.
- * *Integración en la sociedad.* El sujeto con discapacidad puede encontrar oportunidades para incorporarse a una comunidad y a un trabajo en común con otras personas, consiguiendo amigos y relacionándose adecuadamente.
- * *Integración en una organización.* Los sujetos con algún déficit pueden influir en su propio destino, trabajar en su comunidad y hacer uso de sus servicios.

Dentro de la integración educativa, se puede encontrar un abanico de posibilidades acordes a las necesidades de cada alumno. Desde una perspectiva basada más en una estructura de tipo organizativo, el sistema en cascada descrito por Deno (citado por Marchesi y Martín, 1990) ha constituido un punto de referencia en los trabajos actuales, gracias al énfasis que pone en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno y no en las tradicionales clasificaciones de la deficiencia.

Sistema en cascada propuesto por Deno



La modalidad (“nivel”, siguiendo el sistema de cascada) que se elija deberá considerar, según Molina (1997), lo siguiente:

- * Que favorezca una integración social real.
- * Que propicie el desarrollo máximo de las capacidades del alumno.
- * Que el estudiante con necesidades educativas especiales participe –lo más posible– en las actividades del grupo.
- * Que la edad cronológica del alumno con necesidades educativas especiales sea lo más cercana posible a aquélla del resto de la clase.

La atención a la diversidad dentro de los sistemas educativos constituye, pues, una condición innegable que exige a éstos el cumplimiento de la función formativa que se les ha encomendado. Esta situación se plantea, según Casanova (1998), desde cuatro perspectivas básicas:

- * El reconocimiento generalizado de la democracia como sistema político de gobierno, lo cual implica la aceptación explícita de la pluralidad que presentan los distintos grupos sociales que conforman una nación.
- * La multiplicidad de culturas existente en la sociedad actual. Los movimientos migratorios son numerosos, desembocando en la necesidad de atender adecuadamente a la población en edad de escolarización, principalmente en las etapas obligatorias.

- * El anhelo de edificar una sociedad integrada, solidaria y respetuosa (expresado en distintos ámbitos internacionales), que requiere de un modelo educativo plasmado en una escuela para todos, que responda a esta sociedad futura.
- * Una mejor calidad educativa dirigida a la atención individualizada de alumnos concretos (no a un tipo estándar de estudiante que no es real, sino a estudiantes específicos que deben ser educados considerando el conjunto de sus características personales).

La integración educativa atenderá, entonces, a todo tipo de diferencias del alumnado que cada institución educativa escolarice; diferencias debidas a ideología, etnia, cultura, lengua, desventaja social, situaciones personales que requieren respuestas específicas, necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o sobredotación, etcétera.

los problemas
de este campo
lectura

Los principios anteriores (reconocidos teóricamente en los textos pedagógicos y aceptados por los sistemas educativos institucionales) con frecuencia permanecen a nivel teórico, pues suelen tener escasa o nula repercusión en las escuelas y en las aulas, donde se producen los hechos educativos y donde –por consiguiente– deberían plasmarse las buenas intenciones antes expresadas. La integración educativa está encaminada –precisamente– a dar respuesta a estas exigencias sociales; razón por la cual, Alarcón (1997) caracteriza a la integración educativa como:

- * Un proceso que debe evaluarse constantemente para su consolidación. Tomar decisiones con respecto a la incorporación de un niño con necesidades educativas especiales a la escuela regular únicamente se puede dar mediante un proceso donde participen –a la par– docentes, padres y profesionales, valorando los

beneficios, considerando y resolviendo los obstáculos que se deban superar, y atendiendo –principalmente– el desarrollo integral de cada infante.

- * Un medio para beneficiar a todos los niños en edad escolar, además de aquéllos con necesidades educativas especiales. De modo que, cualquier metodología, material o estrategia educativa se considera igualmente útil para la enseñanza regular o especial.

- * Un esfuerzo que compromete no sólo a la comunidad educativa, sino a toda la sociedad. Esto implica que autoridades educativas, especialistas, maestros y compañeros comprendan mejor el concepto de necesidades educativas especiales para lograr que la percepción de éstas sea positiva. La comprensión inicial se da en el núcleo familiar, apoyada por el acceso a una detección oportuna de dichas necesidades y la consecuente estimulación temprana. Después, se presenta en la escuela (especial o regular), con el reconocimiento de las diferencias y su aceptación, para integrar finalmente al sujeto al ámbito laboral.

- * Una orientación que demanda a los profesionales en educación especial una reconceptualización radical y a los maestros regulares una reflexión sobre su práctica educativa.

Por otra parte, la integración implica un movimiento en el cual se puede hablar ya de una comunidad de ideas, propósitos, así como de conocimientos acumulados a lo largo de su desarrollo; en este sentido, se puede hablar de una “cultura de la integración”. No obstante, cuando se habla de integración, también se habla de la forma en que se está practicando. La integración se desarrolla en países muy diferentes, en contextos no sólo educativos sino sociopolíticos con características distintas.

Las orientaciones que toma la política integradora en distintos contextos y países, afirma C. García (1993), se expresa a través de un “discurso integrador” propio, en el que están implícitos los objetivos que han dirigido a sus protagonistas, sus argumentos. Éstos son muy variados y van desde un simple planteamiento democrático que supone el reconocimiento de la igualdad de derechos de todos los ciudadanos –incluyendo la necesidad de ejercer una “discriminación positiva”, con el fin de mejorar las condiciones generales de vida de los más necesitados– hasta un abierto enfrentamiento a prácticas consideradas injustas por discriminatorias, segregadoras o marginadoras.

De modo general, se pueden considerar dos planteamientos políticos que acogen desarrollos distintos de la integración escolar: los que se han desarrollado centrándose en la educación como primer paso para la integración social, y los que han entendido la integración escolar como consecuencia de una política de integración social establecida a nivel general.

En los países donde ha predominado una política integradora centrada en la educación, existe un desequilibrio entre el debate suscitado en educación y la falta de éste en otros ámbitos sociales. Son naciones en las cuales los sistemas de educación general y especial están fuertemente establecidos (es decir, que su organización es poco flexible, dificultando los vínculos que debe haber entre ambos sistemas para el logro de la integración), siendo el caso de Alemania (Fernández, 1990; Schöler, 1993) y Holanda (C. García, 1993).

Mientras tanto, en aquellos países donde se ejerce una política de integración social más amplia, la integración escolar se desarrolla simultáneamente con otras estrategias de integración en otros servicios que desvanecen el debate educativo. Estas naciones han desarrollado una legislación específica para organizar la puesta

en marcha de la integración, siendo el caso de Estados Unidos (Wang, 1995), el Reino Unido (C. García, 1993), España (Arconada, 1998; Bautista, 1993; Castells y Font, 1998; Giné, 1998b; González et al., 1995), Italia (Cuomo, 1992/1994; Montobbio, 1993), Suecia (Rosenqvist, 1993), Dinamarca y Noruega (Walton, 1993). Estas naciones, en especial las últimas cuatro mencionadas, han desarrollado una política integradora no específicamente educativa, generalizada al ámbito social.

Las diferentes situaciones arriba planteadas pueden caracterizar —como en los casos referidos— distintos países, pero también se tendrían que considerar aquellas naciones donde la integración es una aspiración todavía que trata de abrirse camino con muchas dificultades, siguiendo una política de tímidas concesiones: tal es el caso de Canadá (Porter, 1995).

A partir de todas estas consideraciones, surgen varias preguntas: ¿qué sucede en el caso de México? ¿cuál es su política integradora? ¿cómo ha repercutido dicha política en las orientaciones de nuestro sistema educativo?

Integración educativa en México

Por sus características, la integración educativa mexicana puede ubicarse en el grupo de los países que tienden hacia una política de integración social más amplia, tratando de disminuir el desfase que existe entre la integración educativa y la social, a través del desarrollo de una legislación específica que permita el avance del proyecto de integración.

Hace más de una década, cuando en México se comenzó a difundir el concepto de necesidades educativas especiales (cuyas fuentes documentales eran la reforma educativa española y la UNESCO), algunos lo interpretaron como una nueva área de

la educación especial; mientras que otros lo entendieron como una nueva forma de referirse a los problemas de aprendizaje.

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

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

* Al decir “con discapacidad”, se hace referencia a un proceso de la persona que puede ser transitorio o definitivo, sin una tipología específica, por ejemplo: ciego, sordo, etcétera. El concepto de necesidades educativas especiales no pretende sustituir al de discapacidad; pero sí eliminar al de “personas con requerimientos de educación especial”, porque este último asume que los individuos con algún signo de discapacidad, por ese único motivo, tienen requerimientos de educación especial. Hoy se sabe que no todos los sujetos con discapacidad tienen necesidades educativas especiales, por lo que no todos ellos precisan de educación especial. Por otro lado, existen niños sin discapacidad que presentan necesidades educativas especiales, requiriendo del apoyo de educación especial. En consecuencia, la población con algún tipo de discapacidad no necesariamente es objeto de atención en los servicios educativos especiales (SEP y SNTE, 1997, Abril).

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

Evolución de la atención en educación especial

A lo largo de la historia de la educación especial en nuestro país, han existido distintos modelos de atención. Éstos han evolucionado desde el asistencial, después el médico terapéutico y, finalmente, el educativo. En la actualidad, coexisten estos tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo (Dirección de Educación Especial (DEE) y SEP, 1994a).

Modelo asistencial. Considera al sujeto de educación especial un minusválido que requiere de apoyo permanente, todo el tiempo durante toda su vida. Generalmente, considera que un internado constituye el servicio asistencial idóneo. Se trata de un modelo segregacionista.

Modelo terapéutico. Para éste, el sujeto de educación especial es un atípico que requiere de una serie de correctivos (una terapia que lo lleve a la normalidad). Bajo este modelo se considera que el individuo requiere una clínica más que una escuela.

Modelo educativo. Asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales, rechazando los términos *minusválido* y *atípico* por considerarlos

discriminatorios y estigmatizantes. Bajo este modelo, la estrategia básica de educación especial es la integración y la normalización, con el fin de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del alumno como individuo y como ser social. La estrategia educativa consiste en integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Existen estrategias graduadas para ello, requiriéndose de un grupo multiprofesional que trabaje con el infante, con el profesor de la escuela regular, con la familia, y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias. Este modelo se basa en el principio ético del derecho equitativo, no excluyente, así como en el desarrollo moderno de la psicopedagogía y del currículum escolar.

La educación para la diversidad ha sido una política explícita de educación especial de la SEP desde 1980, cuando se editó el documento *Bases para una Política de Educación Especial* (Guajardo, 1998, Abril). Sin embargo, en esa época no se manejaba el concepto de necesidades educativas especiales y no había una distinción entre integración educativa e integración escolar.

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

- * Escuela para todos.
- * Atención a la diversidad.
- * Integración.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990 (Comisión Interagencial, 1990; Hernández, 1998; UNICEF, 1998), se plantean distintas necesidades como:

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

Siendo posible, según este documento, satisfacer las necesidades de muchas personas impedidas con los servicios en existencia, si éstos se complementan con medidas adecuadas para brindar apoyo a las necesidades especiales del niño y de la familia; de modo que una educación para todos implica la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para toda la población, comprendidos aquéllos que presentan alguna discapacidad.

En este contexto se realiza la *Declaración de Salamanca*, en 1994 (DEE y SEP, 1994c; Ministerio de Educación y Ciencia y UNESCO, 1994; SEP, 1998), donde se aprueba un conjunto de principios y acciones para que todas las personas con necesidades educativas especiales puedan acceder a los servicios escolares existentes, que deberán adaptarse con el fin de ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de niveles y características de esas necesidades.

En México, se elabora el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (Poder Ejecutivo Federal, 1989), con el fin de poner en marcha las primeras acciones

de reestructuración del sistema educativo. El desarrollo de estas acciones iniciales muestra la necesidad de definir con mayor profundidad la reforma; por lo que, en mayo de 1992, se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (SEP, 1992), en el cual se establece la reestructuración global del sistema educativo a través de la federalización (descentralización) de los recursos económicos y humanos, la reformulación de métodos y contenidos, así como la revaloración de la función magisterial. Un año después, las reformas llevan a modificar el *Artículo 3° Constitucional* (Poder Ejecutivo Federal, 1993), con la intención de dar cabida a los propósitos del Estado en torno a la educación básica.

Es a partir del *Proyecto General de Educación Especial en México* (DEE y SEP, 1994a; Guajardo, 1996), seguido por el *Artículo 41* de la *Ley General de Educación*, en 1993, que toma sentido la diferencia entre integración educativa y escolar. Dicho artículo estipula:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.” (DEE y SEP, 1994b, p. 1; SEP, 1993, p. 48)

De acuerdo con este artículo y el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (Poder Ejecutivo Federal, 1996; SEP y SNTE, 1997), se establece –en este último– una distinción conceptual entre integración educativa y escolar.

Integración educativa

Proceso que se refiere al acceso y permanencia en la escuela con fundamento en un currículum básico único, lo cual sólo era posible a través de la escuela de educación básica regular, pues los servicios de educación especial sustentaron su actividad en un currículum paralelo y distinto al de la escuela regular. No obstante, con la universalización gradual del currículum básico como objetivo educativo de los servicios escolarizados de educación especial, los alumnos con necesidades educativas especiales –con o sin discapacidad– tienen oportunidad de cursar la educación básica en la escuela regular o en los servicios de educación especial. Por consiguiente, la integración educativa es posible desde ambos espacios escolares.

La integración educativa constituye un imperativo jurídico y, en consecuencia, nadie puede ser excluido de la educación básica, ya que ésta es para todos. Lo anterior implica que la selección de perfiles diagnósticos para que los sujetos accedan a los servicios educativos, incluidos los de educación especial, se supriman. De modo que ningún diagnóstico podrá privar a alumno alguno de la oportunidad educativa, debiendo ofrecerla a todos. Los servicios de educación especial (de acuerdo con la política de integración educativa) no deben ser selectivos con la población que solicita dichos servicios.

Integración escolar

Opción cuya estrategia radica en que los alumnos con necesidades educativas especiales –con o sin discapacidad– cursen la educación básica en una institución educativa regular, con base en las condiciones del alumno, de la escuela y de los padres de familia, buscando siempre que esta integración beneficie no sólo al alumno con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes de la escuela. La integración escolar se constituye así en una opción y no en un paso obligatorio para que sólo a través de la escuela regular los alumnos con necesidades educativas especiales –con o sin discapacidad– puedan cursar su educación básica.

Factores claves para la integración educativa

Esta distinción conceptual entre integración educativa y escolar plantea grandes retos a la reforma educativa de la educación básica, encaminada a reconocer las necesidades educativas especiales. Por ello, la política de Modernización Educativa está poniendo mayor énfasis en cuatro factores claves (Gujardo, 1994; Presidencia de la República, 1994; Salinas, 1992, 1993, 1994; SEP, 1992):

- * La flexibilización del currículum básico, que permita realizar las adecuaciones curriculares pertinentes a cada caso (Bautista, 1993; Blanco et al., 1992; DEE y SEP, 1996; Giné y Ruiz, 1990; González et al., 1995), posibilitando la integración educativa desde la escuela regular o la especial.
- * La capacitación y actualización permanente de los profesores.
- * El reordenamiento del sistema educativo, desde la reestructuración del sistema hasta la gestión escolar de las instituciones educativas.

- * La participación de los padres y la comunidad escolar.

Las leyes o decretos dan fundamento legal a la integración educativa; no obstante, se requiere también una modificación profunda de las formas y estrategias de acción en la práctica educativa y de las estructuras tradicionales de organización, planeación y evaluación planteadas por la SEP.

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

Reorientación operativa de los servicios de educación especial
(Guajardo, 1996, 1998, Noviembre; SEP, 1998; SEP y SNTE, 1997)

Servicios de educación especial	
<i>Sin reorientar</i>	<i>Reorientados</i>
* Centro de Orientación, Evaluación y Canalización	<i>Unidad de Orientación al Público</i>
* Centro de Intervención Temprana * Escuela de Educación Especial * Centro de Capacitación de Educación Especial	<i>Centro de Atención Múltiple</i>
* Unidad de Grupos Integrados A y B * Centro Psicopedagógico * Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes	<i>Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular</i>

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

En algunas entidades –como es el caso del Estado de México– se han instalado tanto a nivel preescolar como en primaria, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, con el fin de evitar –precisamente– la existencia de subsistemas paralelos que obstaculicen el proceso de integración educativa.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La USAER constituye –como se refirió con anterioridad– la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial. Esta unidad ha sido definida como:

“... la instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.”

(DEE y SEP, 1996, p. 15)

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se lleva a cabo con base en dos estrategias generales: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El desarrollo técnico-pedagógico comprende cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

A las acciones anteriores acompañan otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia, así como acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar.

Estructura organizativa (DEE y SEP, 1994d, 1996; Guajardo, 1996; SEP, 1998)

La USAER se encuentra formada por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. El equipo de apoyo técnico debe estar constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Asimismo, pueden incluirse otros especialistas, cuando las necesidades educativas especiales del alumno lo requieran.

El personal está adscrito y tiene como centro de trabajo la USAER que le corresponde. Su lugar de acción son las escuelas regulares a las cuales esta unidad proporciona apoyo.

Cada USAER apoya –en promedio– cinco escuelas en la atención de sus alumnos con necesidades educativas especiales, así como en la orientación a los padres de familia y a los profesores de la escuela regular. En cada una de estas escuelas existe un aula que se denomina *aula de apoyo*, la cual constituye el centro de recursos de la

educación especial dentro de la escuela regular, siendo sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial; y, además, es el espacio para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, así como para la orientación al personal docente y padres de familia.

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

- * En cada escuela se ubican maestros de apoyo de educación especial, en forma permanente, de modo que ofrezcan apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales mediante la intervención directa con los estudiantes, así como en la orientación al personal de la escuela y padres de familia.
- * En promedio, deben existir dos maestros de apoyo en cada escuela, dependiendo de la demanda que haya en ésta con respecto a las necesidades educativas especiales. Esto da un total de diez maestros de apoyo por cada USAER, distribuidos en cinco escuelas.
- * El director de la USAER debe quedar ubicado en alguna de las escuelas que atiende la unidad a su cargo, coordinando las acciones destinadas a atender a los alumnos, así como a orientar al personal de la escuela y padres de familia en las cinco escuelas que le corresponde apoyar. La secretaria se encuentra en el mismo lugar que el director, debiendo brindar apoyo secretarial a todo el personal de la unidad.
- * El equipo de apoyo técnico participa en cada una de las cinco escuelas, tanto en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, como en la

orientación a los docentes y padres de familia, estableciendo su sede en la unidad y ofreciendo apoyo a las escuelas de modo itinerante.

Acciones y estrategias

La intervención psicopedagógica, la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, así como las acciones que se desprendan de éstas, serán responsabilidad del personal de la USAER. La intervención psicopedagógica podrá realizarse en el grupo regular o en el aula de apoyo, dependiendo de las necesidades educativas especiales de los alumnos, así como de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que se viva en la escuela.

Por su parte, la orientación al personal docente y a los padres de familia, constituye otra estrategia para la atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Ésta se dirige a ofrecer los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, tomando en cuenta las necesidades expresadas por los maestros y padres de familia, así como los aspectos de los que se considere necesaria su reflexión con ellos, con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los chicos.

La orientación debe desarrollarse considerando la relación directa maestro/padre de familia, y aprovechando las formas de organización establecidas en la escuela: consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia, trabajo colegiado, proyecto escolar, etcétera.

Proceso de atención

Este proceso comienza con la *evaluación inicial*, que comprende dos momentos:

- * Detección de alumnos.
- * Determinación de sus necesidades educativas especiales, mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para ello.

La determinación de las necesidades educativas especiales derivará hacia una de las siguientes alternativas:

- * Intervención psicopedagógica.
- * Canalización.
- * Solicitud de un servicio complementario.

La *intervención psicopedagógica* consiste en los apoyos específicos que determinan una serie de actuaciones destinadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus necesidades educativas especiales.

En la *planeación de la intervención* se definen las adecuaciones curriculares que deberán aplicarse, así como el espacio donde se instrumentará dicha intervención.

Durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica, se llevará a cabo la *evaluación continua* como una acción que permita, en forma permanente, revisar la pertinencia de las acciones planeadas con base en los logros de aprendizaje, así como en el desempeño del alumno en su grupo, y realizar los ajustes de las estrategias de intervención. Este tipo de evaluación puede señalar la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del estudiante o el término de la atención.

Si el caso requiere el fin de la intervención (lo cual implicaría suspender los apoyos que se están brindando al alumno, al maestro o a los padres de familia), entonces comenzará el *proceso de seguimiento*; mismo que permitirá reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme a las necesidades que vaya presentando.

Como se mencionó con anterioridad, otra alternativa de derivación es la de proporcionar al estudiante un servicio de índole complementaria: un servicio de educación especial en turno alterno (que le ofrezca un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo –en el otro turno– la asistencia a su escuela regular) o un servicio asistencial (por ejemplo, de salud o recreación) que promueva su desarrollo.

Asimismo, los resultados de la evaluación inicial pueden determinar que el alumno sea canalizado a un servicio de educación especial de carácter indispensable, con el fin de atender sus necesidades educativas especiales, ya que la escuela regular no logró responder a éstas por no contar con los medios y apoyos suficientes para brindarle una atención apropiada. La canalización del estudiante no descarta la posibilidad de que en el futuro, bajo otras circunstancias, el alumno pueda integrarse a la escuela de educación básica regular.

Todo el personal de la USAER está comprometido, desde las acciones encaminadas a detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales hasta el término de la atención, a efectuar un trabajo de orientación tanto al personal de la escuela regular como a los padres de familia que tienen inscritos a sus hijos en dicha escuela.

Las *orientaciones al personal de la escuela* se realizarán en función del proceso de trabajo de la USAER y del análisis de los factores que influyen en el aprendizaje de

los alumnos para que, en la medida de lo posible, se generen alternativas de atención a las necesidades educativas especiales de los niños.

En cuanto a la *orientación a los padres de familia*, ésta consistirá en ofrecerles información sobre el trabajo que lleva a cabo el personal de la USAER en la escuela regular con respecto a la atención que recibirán sus hijos, ya sea en un grupo regular o en el aula de apoyo; sobre la evolución que presenten sus aprendizajes; así como sugerencias sobre distintas actividades educativas a realizar en el hogar, remarcando así la importancia de su participación (junto con el personal de la escuela) para mejorar la educación de sus hijos.

La USAER representa –de este modo– una nueva relación entre los servicios de educación especial y los de educación regular en el marco de la educación básica. En el cambio hacia la atención a las necesidades educativas especiales y de la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, esta unidad constituye una estrategia a partir de la cual tienen que ajustarse las otras instancias de la educación especial (servicio de carácter complementario y servicios de índole indispensable) para ponerse a disposición de la educación básica en la atención de las necesidades educativas especiales, favoreciendo así la integración educativa de la población que hasta el momento se encuentra en los servicios de educación especial y que no goza de los beneficios del currículum de la educación básica, ni de la interacción de medios educativos regulares.

Finalmente, la puesta en marcha de las estrategias de intervención y orientación de la USAER requiere de acciones de difusión, sensibilización y gestión escolar dentro de la escuela y en la zona escolar; que posibiliten el establecimiento de condiciones que favorezcan el proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, promoviendo actitudes y valores solidarios en el conjunto de la sociedad

civil. Sin embargo, promover dichas actitudes y valores en la comunidad escolar y en la sociedad implica que el propio personal de la USAER cuente no sólo con un conocimiento amplio sobre los aspectos conceptuales y metodológicos que fundamentan el proceso de integración educativa; además, debe tener una actitud positiva hacia dicho proceso.

Capítulo III

Actitudes ante la integración educativa

USAER ante el proceso de integración educativa

Los cambios en educación especial eran impostergables, constituyendo la integración educativa una estrategia a largo plazo para conseguirlos. No obstante, como todo proyecto educativo, la integración ha enfrentado algunas dificultades en su desarrollo. Específicamente, se abordará aquélla relacionada con el personal de USAER, por ser éste quien concierne al presente trabajo de investigación.

Las modificaciones que se están produciendo en nuestro país, como consecuencia de lo anterior, han provocado una doble ansiedad entre el personal de educación especial: 1) dudar o cuestionarse sobre el tipo de atención que recibirán los niños, así como 2) perder la identificación y especificidad de su materia de trabajo (Ibarrola, 1997).

Esto es reflejo, según Hernández (1997), de una serie de problemas. En primer lugar, los profesionales de educación especial no fueron tomados en cuenta dentro del proceso de discusiones sobre política educativa, viéndose obligados a acatar una disposición oficial. Repentinamente, estos especialistas pasaron de la atención a los niños en grupos integrados a formar parte de las USAER. La nueva política educativa (al igual que sus antecesoras en nuestro país) no había sido puesta a discusión, análisis y reflexión de la comunidad escolar y social en su conjunto; dejando de lado las necesidades reales de los profesionales de la educación, así como su formación, necesidades de actualización y derecho a tomar parte en las decisiones.

Otro problema –que en cierto modo se deriva de lo anterior– se refiere a las discrepancias entre la formación del personal de educación especial y las exigencias del nuevo modelo: prevalece la concepción y diagnóstico de los problemas de aprendizaje a partir de la psicometría; existe un alejamiento entre la educación regular y la especial (aun cuando ambas se encuentran físicamente dentro de la misma escuela); se manifiesta un desconocimiento del programa de educación básica. Todo esto explica, en cierto grado, la resistencia a instrumentar la integración educativa.

Uno de los rasgos más sobresalientes en la política integradora es –como se observa en los párrafos anteriores– el cambio producido en las funciones de los profesionales en la atención a las necesidades especiales, quienes pasan de una labor terapéutica a un trabajo con los docentes (Hanko, 1990/1993). El proceso de integración comienza a demandar más que profesionales especializados en determinadas “categorías de deficiencias”, profesionales que sepan dar respuesta a las distintas situaciones educativas que podrían derivarse al incluir en el proyecto educativo individuos con necesidades especiales. Dichas situaciones educativas deberán plantearse en relación con el currículum común y sobre la base de los objetivos establecidos en éste. Por consiguiente, la respuesta no representa básicamente un “tratamiento individualizado específico”, sino un diseño de una respuesta integrada (en la medida de lo posible) en los ambientes escolares normales; lo cual implica un cambio importante para el trabajo de los profesionales que habían venido laborando en el ámbito de la educación especial.

Debido a esto, y a medida que las escuelas practican la integración, se va redefiniendo el concepto de apoyo. Se pasa de una concepción de “apoyo externo” hacia la necesidad de un “apoyo interno” (C. García, 1993; Parrilla, 1992). Detrás de estas dos concepciones se encuentra un modo distinto de abordar la implementación de la integración: el apoyo externo podría caracterizarse por responder a una planificación desde el exterior de la escuela, con base en una estandarización de los servicios de educación especial; mientras que el apoyo interno se caracterizaría por constituirse como una respuesta específica de cada centro educativo a la integración, identificándose con la solicitud de apoyo (de recursos materiales y humanos) que cada escuela realice de acuerdo con su propia planificación.

De la idea de un apoyo externo, consistente en una serie de dotaciones que la administración concede a las escuelas para secundar su proyecto de integración, se pasa entonces a la concepción del apoyo a la integración como el conjunto de necesidades que un centro educativo manifiesta en torno al proceso de integración. Este cambio de una concepción a otra se fundamenta en la experiencia de una disfuncionalidad en la práctica de planificaciones centralizadas que han burocratizado el proceso de integración. Por el contrario, con este nuevo enfoque sobre el apoyo, se pretende promover la autonomía organizativa de las escuelas.

Los apoyos externos se consideran cada vez menos eficaces para dar respuesta al desarrollo de la integración como un proyecto de toda la escuela. Se trata de apoyos diseñados con base en un modelo de intervención centrado en el déficit, que no responden a las actuales exigencias y planteamientos de los servicios de educación especial, a la escuela como un todo. Son servicios descontextualizados que no pueden satisfacer las necesidades educativas específicas de la comunidad. El apoyo se ha vuelto más educativo, ha modificado su naturaleza centrándose menos en la

acción individual especialista-niño y más en los aspectos interactivos de la enseñanza.

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

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

De este modo, la toma de decisiones sobre el tipo y grado de apoyo, así como –en su caso– los servicios personales y materiales que deben prestarse a un niño para facilitar su progreso académico y personal, constituye un factor crucial en su proceso de escolarización. Giné y Ruiz (1996) consideran que existen al menos dos razones que fundamentan esta afirmación: por una parte, las consecuencias que para la práctica docente tiene la adopción del concepto de enseñanza y aprendizaje que caracteriza al actual sistema educativo; y, por otra, los cambios que nuestro sistema educativo (así como el de muchos otros de nuestro entorno cultural y económico) ha experimentado con respecto a la respuesta educativa que se ofrece a los niños con necesidades especiales, cuya expresión más clara ha sido el fomento que las autoridades educativas han dado a la integración de estos alumnos en las escuelas ordinarias.

En efecto, el concepto de aprendizaje que sirve de fundamento a la nueva política educativa pone de manifiesto su carácter interactivo y contextual: es mediante la interacción con los profesores, con los contenidos de aprendizaje y con sus compañeros en el contexto del aula y de la escuela como el estudiante aprende. El progreso del niño no depende tanto de sus características personales, sino de la naturaleza de las oportunidades y de las ayudas que se le brindan. En este contexto, la reflexión sobre los apoyos adquiere un relieve especial: el nuevo concepto de enseñanza y aprendizaje enfatiza tanto el papel activo del alumno en la construcción de su propio conocimiento, como el apoyo que le ofrece el maestro.

Este último, al disponer los escenarios donde se concretarán las situaciones y oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes y guiar su actividad, ejerce una influencia decisiva; por lo que será necesario tomar en cuenta las características de los niños, con la finalidad de ajustar la respuesta educativa. Este ajuste progresivo se lleva a cabo –principalmente– a través de apoyos adecuados capaces de concretarse en diversas formas, pudiendo –incluso– requerir la ayuda de elementos personales y materiales no habituales en el aula.

En el caso de los sujetos con mayores dificultades o con algún tipo de discapacidad, la necesidad de apoyo resulta más evidente y las decisiones al respecto más críticas, puesto que de ellas va a depender en gran medida su progreso. Estas decisiones afectan, por ejemplo, el tipo de escuela donde se va a escolarizar al niño, las posibles adecuaciones al currículum, los diferentes servicios personales que pudiera requerir (profesor de apoyo o algún especialista), los apoyos materiales (sistemas alternativos de comunicación, material didáctico específico, etcétera), así como las modificaciones organizativas y metodológicas.

El concepto que los profesionales de la educación especial tienen del apoyo y de la función que deben realizar, dependerá de la concepción que éstos tengan de la persona con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial y de cuáles crean que son sus necesidades y cómo satisfacerlas.

En la medida en que se modifique la visión que la comunidad escolar y la sociedad tengan de las personas con algún tipo de discapacidad o que manifiesten necesidades especiales (mismas que conforman el grupo de ciudadanos que van a requerir en mayor medida de apoyos en los diferentes contextos de desarrollo), y que en el ámbito educativo se opte por una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje distinta de la tradicional, el concepto de apoyo y su función variará.

Así, la política de integración supone sustituir el tradicional sistema de categorías basadas exclusivamente en el nivel de déficit del alumno por una visión global que considere la interacción de las capacidades de la persona, las características del entorno en el que se desarrolla y los apoyos que se le facilitan para su desarrollo en un momento determinado. Es decir, las limitaciones de un niño, por ejemplo en el contexto del aula, van a depender no sólo de sus capacidades sino de las exigencias del centro escolar, concretadas fundamentalmente a través del currículum y de los apoyos que se le proporcionen en el proceso de aprendizaje para hacer frente a tales exigencias. Esta nueva visión sitúa el apoyo en línea con el concepto de ayuda que el profesor facilita a cualquier estudiante para promover su aprendizaje (Coll, citado por Giné y Ruiz, 1996), potenciando así la vinculación de los sistemas “ordinario” y de “educación especial” organizados anteriormente como subsistemas paralelos. Esta concepción de apoyo, así como de los servicios en que puede concretarse, supone cambios importantes en la organización de los centros educativos y en la formación de los profesionales involucrados; tarea muy difícil, que –hasta el momento– no ha producido los resultados que se esperaban.

Las modificaciones generadas por la política integradora han provocado desconcierto tanto en la comunidad educativa como en la sociedad. Buscando cumplir uno de los acuerdos de la reunión de Salamanca, “la actualización docente”, se han puesto en marcha una serie de cursos de actualización (Hernández, 1997), los cuales han respondido más a motivos políticos (por ejemplo, el programa de Carrera Magisterial) que al compromiso con una educación de calidad destinada a una escuela para todos que responda satisfactoriamente a las necesidades de la diversidad.

Lo anterior se ve reflejado en la práctica profesional de aquellas personas involucradas en el proceso de integración educativa, quienes alegan carecer de la información y formación adecuada para enfrentar las exigencias de las escuelas integradoras, de la zona escolar, así como de los sujetos con necesidades educativas especiales. El equipo de USAER cuenta –en el mejor de los casos– con una idea general sobre las funciones que debe desempeñar en el proceso de integración, pero sin tener clara la forma en que ha de realizarlas; es decir, quizá sepan qué hacer, pero no cómo hacerlo. Un primer nivel de aproximación a la integración es conocer lo que se debe hacer; un segundo nivel es saberlo hacer; y un tercer nivel (el ideal) se refiere a estar convencido(a) de lo que se hace. Tal parece que los programas de actualización llevados a cabo hasta la fecha sólo han logrado trabajar en el primer nivel,* por lo que no se ha conseguido favorecer significativamente la actitud de los profesionales de la educación hacia la integración educativa (Alarcón, 1997).

* Actualmente, existe la propuesta de un Programa de Actualización por parte de la SEP, como resultado de una ardua investigación (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 1998a, 1998b, 1999; García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Toulet, 1999), encaminada a cubrir estos tres niveles a partir del análisis y la reflexión sobre los elementos conceptuales y metodológicos que fundamentan el proceso de integración educativa, así como de la reflexión sobre la propia práctica educativa. Esta propuesta puede constituir el primer paso real hacia una actualización docente que logre un impacto favorable en el proceso de integración educativa.

Las actitudes de las personas involucradas en el proceso educativo hacia la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias constituyen, como afirman varios autores (Abós y Polaino, 1986; Alberte, 1996; Chiu, 1996; Espinoza, Soto, Madrid y Torres, 1995; J.N. García, 1993; García y Alonso, 1985; Giné, 1998a; Giné, Herráez y Salguero 1996; Illán, 1986; León, 1995; Masjuan, 1995; Ojea 1999; Parrilla, 1992; Pascual, 1997), un tema clave para el buen desarrollo de la misma. Lógicamente, en la medida que exista mayor convencimiento por parte de dichos agentes, el proceso resultará mejor. Es preciso, entonces, controlar variables clave, una de las cuales es la actitud del personal de USAER hacia la integración educativa.

Al aproximarse al tema de las actitudes, la primera dificultad que se enfrenta es la de su conceptualización. El campo de las actitudes ha sido abordado reiteradamente, en especial por la psicología social. Uno de los primeros intentos por definir la actitud nos lo ofrece en 1935 Allport, para quien la actitud es un *“estado mental o neurológico de predisposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona”*. En 1988, Anderson define la actitud como una *“emoción moderadamente intensa que prepara o predispone a un individuo a responder consistentemente de manera favorable o desfavorable cuando se le confronta a un objeto (social) particular”* (ambos autores citados por Tejedor et al., 1996, p. 462).

Recientemente, en un estudio realizado por Tejedor et al., las actitudes son entendidas por estos investigadores como los *“sentimientos de carácter evaluativo hacia personas, objetos o cualquier otro aspecto identificable del ambiente de un individuo”* (p. 461). Esta identificación de las actitudes como emociones o sentimientos ha generado en el ámbito de la psicología social opiniones encontradas,

pues un número considerable de psicólogos asevera que se reduce la actitud a un nivel evaluativo afectivo (favorable-desfavorable), dejando de lado los otros dos componentes de la actitud: el cognoscitivo y el conductual (O.L. Bustos, Bedolla, A.M. Bustos y López, 1982; Parrilla, 1992; Pérez, 1996). Sin embargo, incluso a partir de esta distinción de los elementos de la actitud y el análisis de los mismos, se siguen considerando insuficientes las definiciones sobre actitud aportadas desde la psicología social. Es a partir de la investigación (así como de la perspectiva teórica que sirva de fundamento a la misma) sobre las actitudes, que se ha definido y se continuará redefiniendo su concepto.

Para efectos del presente estudio, el término actitud se entenderá como *la predisposición hacia un objeto o hacia una situación* (Nadelsticher, 1983). En el caso concreto de este trabajo: la predisposición que el personal de USAER tiene hacia la integración del niño que presenta necesidades educativas especiales.

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

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

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

- * Ciertas actitudes del profesorado pueden ser factores, aunque involuntarios, del fracaso escolar.

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

- * Están convencidos que los retrasados deberían estar en un grupo homogéneo, pues el maestro no puede descuidar al resto del grupo para atenderlos.
- * Etiquetan al alumno como de bajo rendimiento.
- * Creen que un número considerable de alumnos no podrá cursar más allá de cierto nivel escolar.
- * Ponen malas calificaciones al chico, basados en criterios de evaluación poco flexibles.
- * Se sirven de la referencia del grueso de la clase para cambiar de tema, considerando normal que un cierto número de alumnos no lo asimile.
- * Presentan sistemáticamente una actitud “extrapunitiva” cuando el estudiante no ha asimilado un tema específico o carece de la suficiente motivación para hacerlo.

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

Otros trabajos se han centrado en las actitudes que presentan los alumnos hacia el estudio en general o hacia una materia en particular. Ortega, Mínguez y Pérez (1992)

realizaron una investigación sobre la pertinencia de la aplicación de un programa pedagógico en la modificación de actitudes de los alumnos hacia el estudio. Estos investigadores encontraron que, en general:

- * Existe una actitud negativa de los alumnos hacia el estudio.
- * La aplicación de un programa pedagógico adecuado que contemple la participación activa, cooperación en el aula y comunicación persuasiva, como técnicas a utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede cambiar el signo de dichas actitudes de negativas a positivas.
- * El cambio positivo de actitudes hacia el estudio como resultado de la aplicación de dicho programa pedagógico, conllevará un mayor rendimiento académico en los alumnos.

En una investigación similar a la anterior, Salas y Ferrant (1990) concluyeron que la aplicación de un programa de hábitos de estudio no es suficiente para mejorar el rendimiento académico de los alumnos; es necesario también modificar sus actitudes hacia el estudio. La combinación de estos dos factores (programa y actitudes positivas hacia el estudio) conducirá a una mejora en el rendimiento escolar de los alumnos.

Este elevado interés que las actitudes han despertado en la investigación psicosociológica radica, principalmente, en que aquéllas condicionan fuertemente las diferentes respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales. De modo que, conocidas las actitudes de una persona hacia determinados objetos sociales, su conducta hacia ellos podría inferirse, controlarse y aun cambiarse. Esta afirmación de Ortega está fundamentada en

estudios realizados por él y otros investigadores sobre actitudes de los alumnos hacia el estudio de las ciencias experimentales (Escudero, 1985; Ortega et al., 1993; Vázquez y Manassero, 1995). Investigaciones en las que se ha confirmado nuevamente la pertinencia de la aplicación de un programa pedagógico que permita modificar las actitudes negativas de los alumnos hacia el estudio de las ciencias naturales, con el fin de mejorar el rendimiento académico de estos últimos en dicha área.

La actitud guarda, según Ortega (1985), una correspondencia –aunque no estricta– con los estímulos complejos de los distintos medios o escenarios ecológicos donde el sujeto se desenvuelve. Así, en el caso concreto de la integración educativa, Ammerman (citado por Giné, 1998a) considera que la preocupación por las actitudes hacia las personas con discapacidad se fundamenta, por una parte, en la concepción ecológica del desarrollo que propone y, por otra, en su trascendencia para la integración social de dichas personas.

La puesta en marcha de cualquier reforma educativa requiere una evaluación constante de los logros y obstáculos que enfrenta, con el fin de realizar las modificaciones pertinentes que favorezcan dicha reforma. En el caso específico de la integración educativa, las naciones involucradas en este proyecto se han preocupado por llevar a cabo una serie de estudios evaluativos que les permitan identificar los aciertos y errores que se presentan durante el proceso de integración educativa.

Estas investigaciones han encontrado que las actitudes de las personas involucradas en el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales hacia dicha integración es una de las variables principales que influyen en el proceso de integración educativa.

En España, se han realizado diversas investigaciones sobre actitudes hacia la integración. Se encuentran, por ejemplo, estudios que –además de analizar y evaluar el programa de integración– pretenden identificar las variables que ejercen mayor peso en el desarrollo de este programa. Pascual (1997) descubrió que las actitudes constituyen un factor que puede favorecer u obstaculizar la integración. Las actitudes positivas de docentes, padres de familia y alumnos, en combinación con otros factores (tales como: dotación de recursos materiales y humanos; interacción continua con los compañeros del aula y del centro; coordinación entre profesores y especialistas, etcétera), producen cambios tanto en el rendimiento académico como en el comportamiento y adaptación social de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

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

Como resultado de estos estudios (Abós y Polaino, 1986; Cuadernos de Pedagogía, 1998; García y Alonso, 1985; Illán, 1986; Ojea, 1999; Parrilla, 1992), se ha encontrado que variables tales como sexo, edad, apoyos administrativo y técnico que los profesionales de educación regular y especial reciben de sus autoridades, experiencia en integración de niños con necesidades educativas especiales, nivel educativo al que se atiende, formación profesional e información, tienen relación con la variable actitud. Los niveles de correlación entre las primeras variables y la de actitud van de moderados a altos. La variable *información* (denominada *conocimiento* en algunas de estas investigaciones) es la que presenta la correlación más alta.

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

En Gran Bretaña, Hegarty y Pocklington (1989) llevaron a cabo un estudio minucioso de una serie de programas de integración, cada uno de los cuales representa un enfoque diferente dentro de una amplia gama de necesidades especiales. Como resultado de esta investigación, se encontró que algunos especialistas, profesores y directivos se resisten al programa de integración (en especial los maestros, quienes tienden a cuestionar la ubicación de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular) porque:

- * En el caso de los profesores, éstos piensan que no cuentan con la preparación para dar una atención adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- * No existe claridad del papel del especialista, ni de las funciones que debe desempeñar el docente bajo el modelo educativo de la integración.
- * Existe poca relación entre los profesores de aula regular y el personal de apoyo.
- * Los maestros y especialistas consideran que no cuentan con el apoyo de las autoridades.
- * Los docentes y directivos ignoran que cuentan con diversos recursos materiales y humanos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno.

Estos investigadores identificaron, además, la necesidad de cursos de perfeccionamiento y de un trabajo interdisciplinar que permita la formación y actualización constante de docentes y especialistas, así como el intercambio (entre los agentes involucrados en el programa de integración) de ideas, experiencias y conocimientos relacionados con el proceso educativo, en general, y con la integración, en particular; argumentando que el trabajo en equipo y la reflexión sobre la propia práctica profesional han posibilitado, en gran medida, hacer modificaciones durante el proceso de integración educativa con el fin de mejorarlo.

Otras investigaciones realizadas en América del Sur (Espinoza et. al, 1995; Rodríguez, 1988) han detectado una actitud negativa de los profesores hacia la integración de niños con epilepsia y de alumnos con tartamudez, debido a la falta de conocimiento que estos profesionales tienen sobre las capacidades y limitaciones que pueden presentar estos pequeños, así como las estrategias que faciliten su aprendizaje e integración educativa. A partir de estos resultados, los autores de estas investigaciones plantean la necesidad de incorporar a los docentes en un programa de capacitación, con el fin de superar los prejuicios hacia la epilepsia y la tartamudez, pues, según estos investigadores, una actitud positiva de los profesores hacia los alumnos que presentan cualquiera de estas dificultades, llevará a los primeros a propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca la integración educativa de los segundos.

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

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

- * Las prácticas de valoración sean confusas, rechazando por completo la nueva propuesta o continuando con el uso de las pruebas psicométricas.
- * No haya una concepción clara de la necesidad de capacitarse en cuanto al manejo del currículum y trabajar en equipo con el profesor regular.
- * Prevalzca en algunos miembros de educación especial la concepción de que la integración se refiere únicamente a los niños con discapacidad. Esto implica, según los investigadores, que no hay claridad conceptual con respecto a las necesidades educativas especiales.

A pesar de la falta de actualización detectada en esta investigación, el personal de USAER manifiesta una actitud favorable hacia la integración de niños que presentan necesidades educativas especiales; sin embargo, estos resultados difieren de aquéllos obtenidos –bajo este mismo estudio– en las entrevistas con los directivos de educación especial y regular (de las distintas entidades federativas estudiadas), quienes consideran que la mayor resistencia hacia la integración la manifiesta precisamente el personal de educación especial.

Los investigadores piensan que las resistencias a las que hacen referencia estas autoridades no están relacionadas directamente con la concepción de la integración como una meta deseable y benéfica para los niños, sino con los posibles cambios a nivel laboral que este proceso podría implicar para el personal de educación especial; sugiriendo la pertinencia de estudios futuros que ayuden a profundizar y aclarar esta situación.

Lo cierto es que existen resistencias de parte del personal de educación regular y especial para instrumentar la integración educativa, debidas —en gran parte— al desconocimiento que éste tiene sobre los aspectos relacionados con la integración (Hernández, 1997). De ahí la necesidad de investigar acerca del conocimiento que tienen los profesionales de la educación tanto regular como especial sobre la integración educativa (León, 1995), con el fin de sentar las bases de una propuesta formativa cuyo contenido esté basado en las demandas, necesidades y conocimiento práctico de los profesionales implicados en el proceso de integración educativa.

El Programa de Actualización de la Coordinación 3 de Educación Especial en el D.F., así como el Taller Permanente de Integración Educativa de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., constituyen dos propuestas que han intentado dar respuesta a esta necesidad de una formación eficaz y permanente de los profesionales de la educación regular y especial (Hernández, 1997); basada no tanto en la ausencia de información, sino en su pertinencia para abordar de modo apropiado los aspectos técnicos-profesionales de la enseñanza de los niños que presentan necesidades educativas especiales (Fortes, 1994).

Debido a lo anterior y con base en las diversas investigaciones revisadas en torno a las actitudes hacia la integración educativa, el presente trabajo tiene como objetivo:

conocer las actitudes que el personal de USAER presenta hacia la integración, e indagar si el conocimiento que éste tiene sobre los aspectos relacionados con el proceso de integración educativa guarda correspondencia con dichas actitudes. En párrafos anteriores, se menciona que esta variable conocimiento ha resultado ser altamente significativa en relación con las actitudes hacia el proceso de integración educativa.

Asimismo, se indagará si existe relación entre la variable actitudes y las variables: edad, sexo, formación profesional, así como los apoyos administrativo y técnico recibidos por el personal de USAER. Estas últimas se incluyen en el presente trabajo, ya que varios investigadores (Abós y Polaino, 1986; García y Alonso, 1985; Illán, 1986) las consideran variables clave en el estudio de las actitudes que los profesionales de educación especial tienen hacia la integración educativa; a pesar de que en algunas investigaciones no se han encontrado diferencias significativas en estas actitudes debido al sexo del personal de educación especial o a los apoyos administrativo y técnico recibidos por estos sujetos de estudio.

Capítulo IV

Metodología

Sujetos de estudio

Para conformar la muestra de estudio se solicitó el permiso a la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, así como a la Coordinación Regional de Servicios Educativos (CRESE) No. 1 del Estado de México.

En total, se nos permitió aplicar doscientos ochenta y ocho juegos de instrumentos, de los cuales se recuperaron doscientos treinta y seis, siendo este último el tamaño definitivo de la muestra.

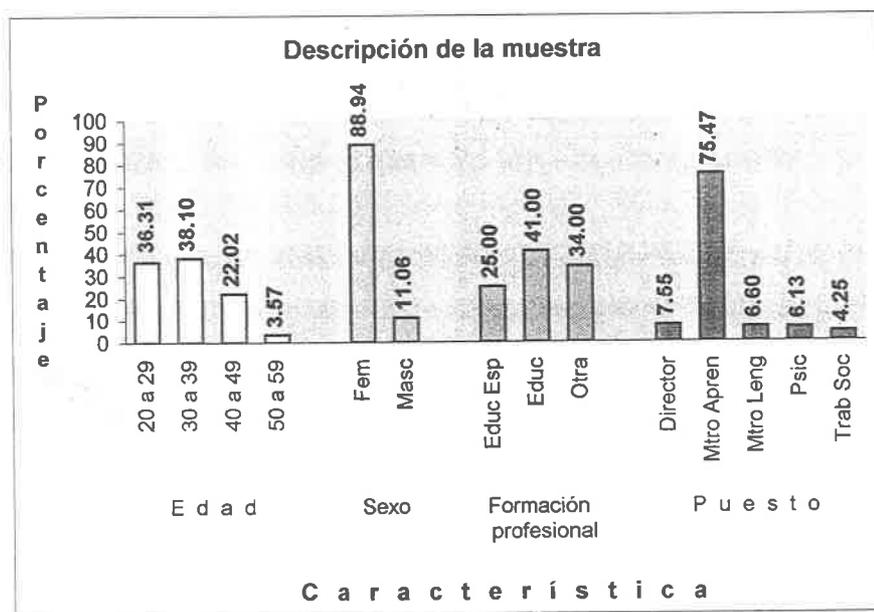
De estos doscientos treinta y seis sujetos de estudio, ciento cuarenta y ocho pertenecen a la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, distribuidos en la USAER 24 de la Coordinación 1, en las USAER 29 y 35 de la Coordinación 2, en las USAER 28 y 29 de la Coordinación 3, en las USAER 2, 4, 6, 7, 23 y 35 de la Coordinación 4, en las USAER 1, 8, 9, 11, 15, 19, 24, 28 y 42 de la Coordinación 5, en la USAER 29 de la Coordinación 6 y la USAER 4 de la Coordinación 7. Estas siete coordinaciones son las encargadas de prestar sus servicios en distintas zonas del Distrito Federal, tanto en el turno matutino como en el vespertino, para promover y apoyar el proceso de integración educativa. Las USAER estudiadas en el Distrito Federal prestan servicio únicamente a nivel primaria.

Los ochenta y ocho sujetos de estudio restantes laboran en la CRESE 1, distribuidos en las quince USAER de las cuatro zonas que conforman a esta coordinación en sus turnos matutino y vespertino, la cual se encarga de prestar servicio al área de Toluca.

En el caso del Estado de México, las USAER prestan servicio tanto a nivel preescolar como a nivel primaria.

Con el fin de describir las características de los doscientos treinta y seis sujetos de la muestra de estudio, se procedió a realizar un análisis estadístico de frecuencias relativas (ver Gráfica 1).

Gráfica 1



En la Gráfica 1 se puede observar que, en cuanto a la edad, la mayor proporción de los sujetos se encuentra entre los veinte y treinta y nueve años; siendo la edad promedio de la muestra: treinta y cuatro años.

Con respecto a la característica sexo, casi un noventa por ciento de la muestra la constituyen las mujeres; lo cual no es extraño si consideramos que el sexo femenino tiende a predominar en áreas afines a la educación.

Bajo el rubro de formación profesional, se encuentra que la mayor proporción de la muestra está formada en el área educativa, en carreras tales como: licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Media, en Psicología Educativa, Sociología Educativa, Pedagogía, etcétera. Seguida por la formación en áreas ajenas a la Educación como: Psicología Industrial, Psicología Clínica, Sociología, Trabajo social, Antropología Social, etcétera. Quedando –curiosamente– en la menor proporción aquellas personas formadas en el área de Educación Especial.

La descripción de la muestra según el puesto que ocupa cada uno de sus elementos nos podría llevar a pensar que ésta se encuentra distribuida de manera semejante a la sugerida en los lineamientos generales de la reorientación educativa de los servicios de educación especial; es decir, por cada USAER se recomienda la existencia de un director, diez maestros de aprendizaje, un maestro de lenguaje, un psicólogo y un trabajador social (las secretarías no se incluyeron en el estudio, porque –sin negar la importancia de su labor dentro del equipo– sus actividades son exclusivamente de asistencia secretarial al personal de esta unidad).

No obstante los resultados obtenidos a través del análisis de frecuencias relativas de los puestos, en el análisis cualitativo se encontró que dicha distribución sugerida para formar el equipo de USAER no se sigue en la realidad. Retomaremos este aspecto en el Capítulo VI (Análisis de Resultados).

Es importante aclarar que el tamaño de la población estudiada no es muy amplio, si consideramos que:

- muchas escuelas no cuentan con el servicio de USAER;
- en el caso de los centros educativos que reciben este servicio, existe una USAER para atender a cinco centros;
- en algunas ocasiones, el personal de esta unidad que labora en el turno matutino, trabaja también el vespertino;
- existen casos donde la USAER no cuenta con el personal completo (hay unidades laborando, por ejemplo, sin trabajador social o sin maestro de lenguaje).

Lo anterior, aunado a la resistencia encontrada en algunas de las USAER, determinó la dimensión de la muestra que se trabajó en esta investigación: doscientos treinta y seis sujetos.

Instrumentos de medición

La intención del presente estudio era conocer las actitudes que el personal de USAER tiene hacia el proceso de integración educativa, así como la relación que estas actitudes guardan con las variables: conocimiento del personal de USAER sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la integración educativa, edad, sexo, formación profesional y los apoyos administrativo y técnico recibidos por este personal. Para ello, se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos.

Cuestionario 1

El primero consiste en un cuestionario (ver Anexo 3) que comprende tres secciones:

- Una de datos generales, a través de la cual se recabó información sobre los sujetos de estudio (edad, sexo, formación profesional, coordinación y zona a la que pertenecen, turno en que laboran, puesto que desempeñan y los años de experiencia que tienen en el mismo, así como puestos anteriores). De esta sección se obtuvieron los datos para las variables edad, sexo y formación profesional.
- La segunda, compuesta por diecinueve preguntas cerradas, de las cuales: tres (de la número uno a la tres) sirvieron para indagar sobre la información que ha recibido el personal de USAER y si ésta ha sido de utilidad en su práctica profesional; tres (de la número cuatro a la seis) nos permitieron conocer el nivel de apoyo administrativo y técnico recibido por el personal de USAER; y las trece restantes (de la número siete a la diecinueve) indagaron sobre el conocimiento que los sujetos de nuestra muestra tienen acerca de los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con el proceso de integración educativa.
- La última sección contiene cuatro preguntas abiertas, las cuales posibilitaron el análisis cualitativo de esta investigación.

Como se mencionó, las preguntas de la número siete a la diecinueve del Cuestionario 1 (ver Anexo 3) constituyen el instrumento de medición para la variable conocimiento del personal de USAER sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la integración educativa. Para la elaboración de este instrumento, fue necesario diseñar antes dos cuestionarios: uno para la validación del instrumento (ver Anexo 1) y el otro para obtener su confiabilidad (ver Anexo 2).

Validación. Primero se diseñó un cuestionario de cincuenta ítems (denominado Cuestionario “V”, ver Anexo 1), con la finalidad de que ocho expertos en el área de integración educativa validaran dicho instrumento. Cuatro de los especialistas son

docentes en la Maestría de Educación Especial en la Universidad Intercontinental. Los otros cuatro son profesionales de la Dirección de Educación Especial, encargados de capacitar y asesorar al personal de USAER, así como evaluar y dar seguimiento al proceso de integración educativa.

Se solicitó a estos expertos que, a su juicio, señalaran bajo qué indicador (conceptual o metodológico) debería considerarse cada uno de los cincuenta ítems. Asimismo, se les pidió su opinión sobre la pertinencia de cada uno de los reactivos para medir la variable conocimiento sobre integración educativa.

Con respecto a los indicadores, la mayoría de los jueces coincidió en que no es adecuado utilizarlos; ya que, muchas veces, los aspectos metodológicos están incluidos en los conceptuales y viceversa, por lo que no siempre es posible hacer esta distinción entre indicadores. Siguiendo la recomendación de estos especialistas, se prescindió del análisis por indicadores.

En cuanto a la pertinencia de cada uno de los ítems para medir la variable en cuestión, sólo se consideraron aquellos reactivos que fueron señalados como pertinentes por el cien por ciento de los jueces. De cincuenta ítems que componían el Cuestionario “V” (ver Anexo 1), se eliminaron veintitrés.

Confiabilidad. Con los veintisiete reactivos que quedaron como resultado del proceso de validación, se diseñó un cuestionario de opción múltiple (denominado Cuestionario “C”, ver Anexo 2) para realizar el estudio piloto. Este instrumento se aplicó a cincuenta y dos personas que laboran en USAER (veintiséis del Distrito Federal y veintiséis del Estado de México).

Como consecuencia de este piloteo, de los veintisiete ítems contenidos en este cuestionario se eliminaron catorce, debido a sus bajos índices de discriminación y de dificultad (Nadelsticher, 1983). Los trece reactivos restantes conformaron el cuestionario que sirvió para medir la variable conocimiento en nuestros sujetos de estudio (Cuestionario 1, Anexo 3, del ítem número siete al diecinueve). Con los datos obtenidos del estudio piloto, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach (Pick y López, 1990) del instrumento, dando como resultado $\alpha=0.76$, nivel de confiabilidad aceptable en las ciencias sociales (Nadelsticher, 1983).

Cuestionario 2

El segundo instrumento es una escala de actitudes hacia la integración educativa (ver Anexo 4) elaborada por Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000), con base en el escalamiento de rangos sumariados de Likert (Hernández et al., 1991; Nadelsticher, 1983), cuyas opciones son: Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), Indiferente (I), en Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD).

A diferencia del método de Likert, donde se trabajan cinco alternativas, la escala de actitudes que se aplicó en esta investigación sólo considera cuatro: Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD). Las diseñadoras de este instrumento, al igual que otros investigadores (Moore y Sutman, citados por Escudero, 1985), eliminaron la opción Indiferente (I) con el fin de obligar a los sujetos de estudio a asumir una postura definida al responder a la escala. Ésta consta de treinta y cinco afirmaciones, de las cuales veintidós son favorables y trece desfavorables, mismas que se encuentran intercaladas aleatoriamente.

Los treinta y cinco reactivos que conforman la escala de actitudes que se utilizó en esta investigación son el resultado: primero, de un proceso de validación de ciento veinte ítems llevado a cabo por expertos en el proceso de integración educativa (quedando cien afirmaciones); y, segundo, de un estudio piloto posterior que permitió, a través de una discriminación de reactivos (Nadelsticher, 1983), conformar finalmente una escala de actitudes con treinta y cinco afirmaciones (ver Cuestionario 2, Anexo 4). Mayor información sobre el diseño de este instrumento puede encontrarse en Guarella et al. (2000).

Aplicación de los cuestionarios

La forma en que se aplicaron los instrumentos fue autoadministrada (Hernández et al., 1991). En el caso del Distrito Federal, se entregaron los cuestionarios a los directores para que los distribuyeran entre su personal. En otras ocasiones fue necesario localizar a cada elemento del equipo de USAER para entregarle directamente los instrumentos, debiendo regresar en otro momento para recogerlos.

En cuanto al área de Toluca, se aprovecharon las juntas que celebran periódicamente los profesionales de USAER para entregarles los dos cuestionarios, con la finalidad de que los contestaran y regresaran ese mismo día. En los casos donde no existió esta opción, se procedió a entregar los cuestionarios a los directores de las USAER para que los distribuyeran entre su personal, regresando en otra ocasión a recoger los instrumentos.

Procedimiento

A partir del planteamiento del problema ¿existe relación entre la actitud que el personal de USAER tiene hacia la integración educativa y su conocimiento sobre los

aspectos conceptuales y metodológicos acerca del proceso de integración educativa, su edad, sexo, formación profesional, así como los apoyos administrativo y técnico recibidos? surgió la necesidad de indagar cómo se comportan estas variables en nuestros sujetos de investigación, y confirmar si existe relación entre la variable actitud y las demás (conocimiento sobre integración, edad, sexo, formación profesional, así como apoyos administrativo y técnico recibidos).

Fue necesario, entonces, definir conceptual y operacionalmente cada una de nuestras variables de estudio, así como el análisis estadístico que habría de aplicarse en cada caso para determinar si existe o no relación entre la variable actitud y las otras variables de interés.

Actitudes hacia la integración educativa. Esta variable se refiere a la predisposición que el personal de USAER tiene hacia la integración del niño que presenta necesidades educativas especiales. Para medir las actitudes se utilizó el Cuestionario 2 (ver Anexo 4), cuyo diseño se explica en el apartado *Instrumentos de medición* de este capítulo.

Este cuestionario cuenta con treinta y cinco afirmaciones (veintidós favorables y trece desfavorables, intercaladas al azar), cada una de las cuales tiene cuatro opciones de respuesta: Totalmente de Acuerdo (TA), de Acuerdo (A), en Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD). Cada una de estas opciones asume un valor, según la dirección (favorable o desfavorable) de la afirmación. Así tenemos que, en el caso de las afirmaciones favorables: TA=4, A=3, D=2 y TD=1. En cuanto a las afirmaciones desfavorables: TA=1, A=2, D=3 y TD=4.

Los datos obtenidos a partir de esta escala de rangos sumariados nos permitieron conocer la tendencia general de la actitud del personal de USAER hacia la integración del niño que presenta necesidades educativas especiales.

Para llevar a cabo la descripción del comportamiento de esta variable en la muestra de estudio, ésta se dividió en cuatro categorías:

- *Muy favorable*. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de ciento veintitrés a ciento cuarenta puntos.
- *Favorable*. Abarca a las personas que obtuvieron de ochenta y ocho a ciento veintidós puntos.
- *Desfavorable*. Incluye a los individuos con una puntuación de cincuenta y tres a ochenta y siete.
- *Muy desfavorable*. Comprende a los sujetos con una puntuación de treinta y cinco a cincuenta y dos.

Posteriormente, se realizó el análisis de frecuencias relativas de la distribución de la muestra en estas cuatro categorías (ver Gráfica 2, Capítulo V).

Conocimiento sobre integración educativa. Esta variable se refiere a la información con la que el personal de USAER cuenta sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con el proceso de integración educativa. Para medir este conocimiento, se diseñó –como se menciona en el apartado *Instrumentos de medición* de este capítulo– un cuestionario de trece reactivos (del número siete al diecinueve, incluidos en el Cuestionario 1; ver Anexo 3). Los valores que puede

asumir esta variable son “1” para la respuesta correcta y “0” para la respuesta incorrecta.

Este cuestionario nos permitió obtener el nivel de conocimiento que el personal de USAER tiene sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con el proceso de integración educativa.

Con el fin de describir el comportamiento de esta variable en la muestra de estudio, ésta se dividió en tres categorías:

- *Amplio*. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron doce o trece puntos en el instrumento para medir conocimientos (Cuestionario 1, Anexo 3, del ítem número siete al diecinueve).
- *Regular*. Abarca al personal que obtuvo de nueve a once puntos.
- *Escaso*. Incluye a las personas con una puntuación de cero a ocho.

Se procedió entonces a realizar un análisis de frecuencias relativas de la distribución de la muestra en estas tres categorías (ver Gráfica 3, Capítulo V).

Con la finalidad de probar la hipótesis “*a mayor conocimiento del personal de USAER sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la integración educativa, más positiva será su actitud hacia dicha integración*”, siendo la escala de medición de estas dos variables (conocimiento y actitudes) intervalar, el análisis estadístico que se utilizó en este caso fue el coeficiente de correlación lineal con su correspondiente prueba “t” (Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 1982).

Edad. Esta variable, como su nombre lo indica, se refiere a la edad del personal de USAER. De la sección *Datos Generales* del Cuestionario 1 (ver Anexo 3) se obtuvieron los valores para esta variable. Éstos comprenden de los veinte a los cincuenta y ocho años, siendo treinta y cuatro años la edad promedio de nuestros sujetos de estudio.

Para probar la hipótesis “*a mayor edad del personal de USAER, menos positiva será su actitud hacia la integración educativa*”, siendo la escala de medición de estas dos variables (edad y actitudes) intervalar, el análisis estadístico que se utilizó en este caso fue el coeficiente de correlación lineal con su correspondiente prueba “t”.

Sexo. Esta variable, como su nombre lo indica, se refiere al sexo del personal de USAER. Para medir esta variable, en la sección *Datos Generales* del Cuestionario 1 (ver Anexo 3) se solicitó al sujeto de estudio que especificara su sexo. Se trata de una variable de escala nominal, que puede asumir los valores “Femenino” o “Masculino”.

Con el fin de probar la hipótesis “*las mujeres y los hombres del personal de USAER difieren en su actitud hacia la integración educativa*”, siendo la escala de medición de la variable actitudes intervalar, el análisis estadístico que se aplicó en este caso fue la prueba “t” utilizada para comparar dos muestras independientes (UPN, 1981).

Con la aplicación del Cuestionario 1 (ver Anexo 3), se conoció la distribución de la variable sexo en la muestra investigada, lo cual nos permitió dividir a nuestro grupo de estudio en dos muestras: el personal de USAER femenino y el personal de USAER masculino. De este modo, fue posible comparar la media del grupo femenino con la media del grupo masculino para aceptar o rechazar la hipótesis planteada en el párrafo anterior.

Formación profesional. Esta variable se refiere a la carrera profesional y estudios de posgrado cursados por el personal de USAER. Para medir esta variable, en la sección *Datos Generales* del Cuestionario 1 (ver Anexo 3) se solicitó al sujeto de estudio que especificara su formación profesional. Se trata de una variable de escala nominal, que puede asumir los valores “Educación especial”, “Educación” u “Otra”.

Con el fin de probar la hipótesis “*el personal de USAER con formación profesional en el área de educación especial, el personal con formación en el área de educación y el personal formado en otras áreas, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa*”, siendo la escala de medición de la variable actitudes intervalar, el análisis estadístico que se aplicó en este caso fue el de varianza utilizado para comparar más de dos muestras independientes (UPN, 1981).

Con la aplicación del Cuestionario 1 (ver Anexo 3), se conoció la distribución de la variable formación profesional en la muestra investigada, lo cual nos permitió dividir a nuestro grupo de estudio en tres muestras: el personal de USAER con formación profesional en educación especial, el personal de USAER con formación en educación y el personal de USAER formado en otras áreas. De este modo, fue posible comparar las medias de los tres grupos, para aceptar o rechazar la hipótesis planteada en el párrafo anterior.

Apoyo administrativo de la escuela. Esta variable se refiere al nivel de apoyo administrativo que el personal de USAER considera haber recibido –al momento de la investigación– de las autoridades de la escuela a la cual presta servicio, por ejemplo: proveer de espacios y tiempos para la atención de los niños que presentan necesidades educativas especiales y para la asesoría de profesores y padres de familia; apoyar la difusión de los servicios que brinda USAER en el centro

educativo, así como en la zona escolar; promover la participación conjunta de la comunidad escolar y de los padres de familia en el proceso de integración educativa, etcétera.

Para medir esta variable, la pregunta número cuatro del Cuestionario 1 (ver Anexo 3) indagó sobre el apoyo administrativo que el personal de USAER considera haber recibido de la escuela a la cual presta servicio. Se trata de una variable de escala nominal, que puede asumir los valores “Nulo”, “Regular” o “Satisfactorio”.

Con la finalidad de probar la hipótesis *“el personal de USAER que considere nulo el apoyo administrativo recibido de las autoridades de la escuela a la cual presta servicio, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”*, siendo la escala de medición de la variable actitudes intervalar, el análisis estadístico que se aplicó en este caso fue el de varianza utilizado para comparar más de dos muestras independientes.

Con la aplicación del Cuestionario 1 (ver Anexo 3), se conoció la distribución de la variable apoyo administrativo de la escuela en la muestra investigada, lo cual nos permitió dividir a nuestro grupo de estudio en tres muestras: el personal de USAER que considera nulo el apoyo administrativo recibido de las autoridades de la escuela a la cual presta servicio, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo. De este modo, fue posible comparar las medias de los tres grupos, para aceptar o rechazar la hipótesis planteada en el párrafo anterior.

Apoyo administrativo de Educación Especial. Esta variable se refiere al nivel de apoyo administrativo que el personal de USAER considera haber recibido –al momento de la investigación– de Educación Especial, por ejemplo: recursos materiales y personales.

Para medir esta variable, la pregunta número cinco del Cuestionario 1 (ver Anexo 3) indagó sobre el apoyo administrativo que el personal de USAER considera haber recibido de Educación Especial. Se trata de una variable de escala nominal, que puede asumir los valores “Nulo”, “Regular” o “Satisfactorio”.

Con el fin de probar la hipótesis *“el personal de USAER que considera nulo el apoyo administrativo recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”*, siendo la escala de medición de la variable actitudes intervalar, el análisis estadístico que se aplicó en este caso fue el de varianza utilizado para comparar más de dos muestras independientes.

Con la aplicación del Cuestionario 1 (ver Anexo 3), se conoció la distribución de la variable apoyo administrativo de Educación Especial en la muestra investigada, lo cual nos permitió dividir a nuestro grupo de estudio en tres muestras: el personal de USAER que considera nulo el apoyo administrativo recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo. De este modo, fue posible comparar las medias de los tres grupos, para aceptar o rechazar la hipótesis planteada en el párrafo anterior.

Apoyo técnico de Educación Especial. Esta variable se refiere al nivel de apoyo técnico que el personal de USAER considera haber recibido –al momento de la investigación– de Educación Especial, por ejemplo: cursos de actualización, asesoría, información por escrito, etcétera.

Para medir esta variable, la pregunta número seis del Cuestionario 1 (ver Anexo 3) indagó sobre el apoyo técnico que el personal de USAER considera haber recibido de Educación Especial. Se trata de una variable de escala nominal, que puede asumir los valores “Nulo”, “Regular” o “Satisfactorio”.

Con la finalidad de probar la hipótesis *“el personal de USAER que considera nulo el apoyo técnico recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”*, siendo la escala de medición de la variable actitudes intervalar, el análisis estadístico que se aplicó en este caso fue el de varianza utilizado para comparar más de dos muestras independientes.

Con la aplicación del Cuestionario 1 (ver Anexo 3), se conoció la distribución de la variable apoyo técnico de Educación Especial en la muestra investigada, lo cual nos permitió dividir a nuestro grupo de estudio en tres muestras: el personal de USAER que considera nulo el apoyo técnico recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo. De este modo, fue posible comparar las medias de los tres grupos, para aceptar o rechazar la hipótesis planteada en el párrafo anterior.

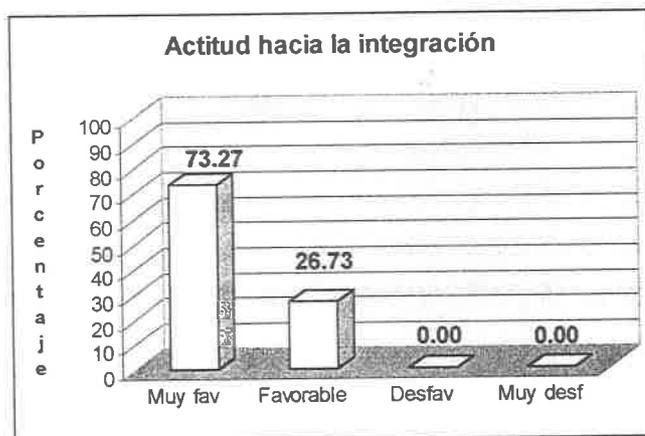
Para conocer el comportamiento en la muestra de estudio de estas tres últimas variables sobre el apoyo recibido por el personal de USAER, se realizó un análisis de frecuencias relativas (ver Gráfica 9, Capítulo V).

Capítulo V

Resultados

Actitudes hacia la integración educativa. En el análisis de frecuencias relativas de la distribución de la muestra según su actitud hacia la integración educativa (ver Gráfica 2) se observa que la mayor parte de los sujetos de estudio presentan una actitud muy favorable hacia la integración, mientras que poco más de un veintiséis por ciento manifiesta una actitud favorable. Ninguna persona quedó incluida en las categorías desfavorable ni muy desfavorable, por lo que se puede decir que, en general, la actitud del personal de USAER ante la integración educativa es positiva.

Gráfica 2



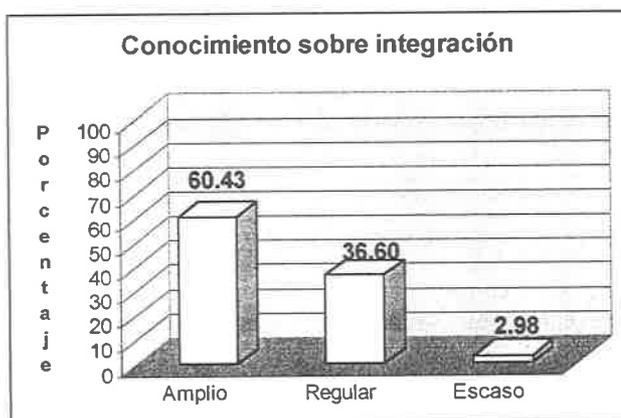
Conocimiento sobre integración educativa. Gracias al análisis de frecuencias relativas de la distribución de la muestra según su conocimiento sobre integración (ver Gráfica 3), se observa que más del cincuenta por ciento de los sujetos bajo investigación tiene un conocimiento amplio sobre los aspectos relacionados con el proceso de integración educativa; es decir, que este personal cuenta con los

elementos conceptuales y metodológicos necesarios para desempeñar adecuadamente las acciones de orientación y sensibilización dirigidas a los distintos agentes involucrados en el proceso de integración de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Por otro lado, cerca del cuarenta por ciento de la muestra presenta un manejo regular de los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la integración educativa. Esto quiere decir que, aun cuando existe evidentemente un conocimiento general de los conceptos, a los sujetos incluidos en esta categoría no les queda muy clara la filosofía que subyace a dichos conceptos; situación que los lleva a elegir, en algunas ocasiones, una opción contraria a aquello propuesto por el nuevo modelo educativo.

Afortunadamente, sólo una proporción mínima de la muestra presenta un nivel escaso de conocimiento.

Gráfica 3

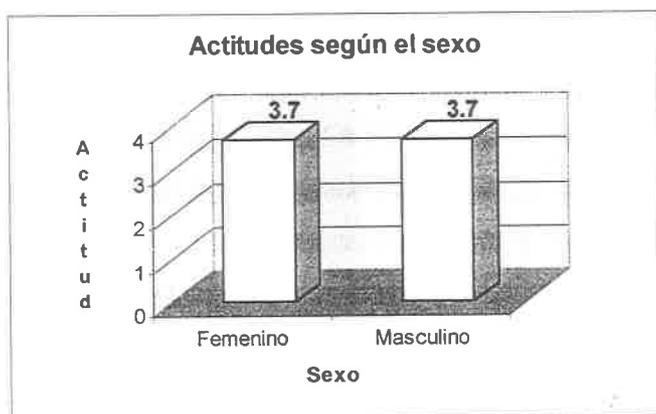


Como resultado del análisis estadístico de correlación entre las variables conocimiento que el personal de la USAER tiene sobre integración educativa y la actitud de éste hacia dicha integración, se puede afirmar con un noventa y nueve por ciento de confianza ($\alpha=.01$) que existe una correlación positiva entre estas dos variables.

Edad. Como resultado del análisis estadístico de correlación entre las variables edad del personal de la USAER y la actitud de éste hacia la integración educativa, se puede afirmar con un noventa y nueve por ciento de confianza ($\alpha=.01$) que no existe correlación alguna entre estas dos variables.

Sexo. Como resultado de la comparación de la media del grupo femenino con la media del grupo masculino, se puede afirmar con un noventa y nueve por ciento de confianza ($\alpha=.01$) que no existen diferencias entre las actitudes del sexo femenino y del masculino hacia la integración educativa (ver Gráfica 4).

Gráfica 4



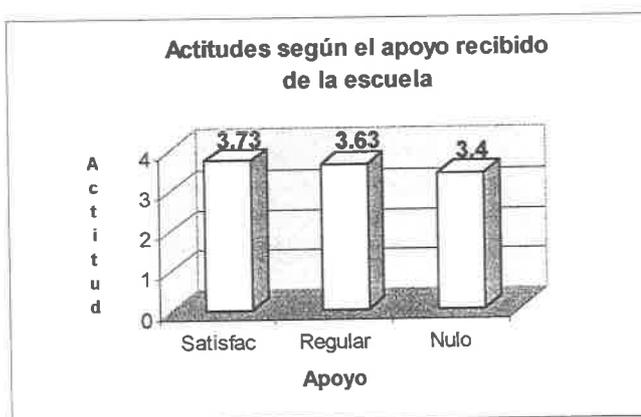
Formación profesional. Como resultado de la comparación entre las medias del personal de la USAER con formación profesional en educación especial, aquel formado en educación y el que tiene formación en otras áreas, se puede afirmar con un noventa y nueve por ciento de confianza ($\alpha=.01$) que no existen diferencias significativas entre las actitudes de este personal hacia la integración debido a su formación profesional (ver Gráfica 5).

Gráfica 5



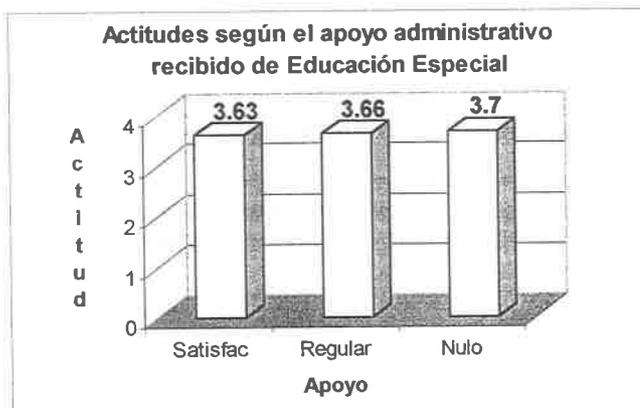
Apoyo administrativo de la escuela. Como resultado de la comparación entre las medias del personal de la USAER que considera satisfactorio el apoyo administrativo recibido de las autoridades de la escuela, el que lo califica de regular y aquel que lo encuentra nulo, se puede afirmar con un noventa y nueve por ciento de confianza ($\alpha=.01$) que existen diferencias significativas entre las actitudes de este personal hacia la integración educativa según el nivel de apoyo administrativo que consideran recibir de la escuela (ver Gráfica 6).

Gráfica 6



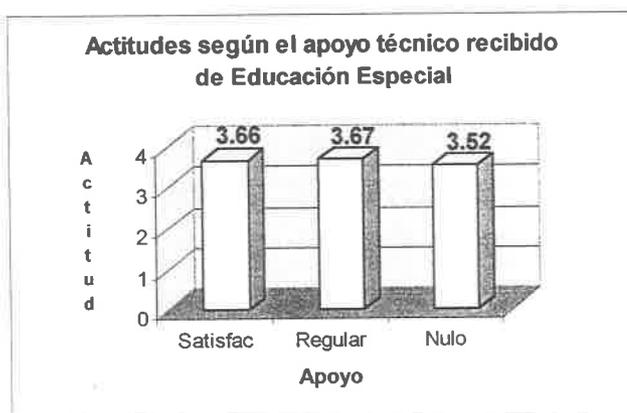
Apoyo administrativo de Educación Especial. Como resultado de la comparación entre las medias del personal de la USAER que considera satisfactorio el apoyo administrativo recibido de Educación Especial, el que lo califica de regular y aquél que lo encuentra nulo, se puede afirmar con un noventa y nueve por ciento de confianza ($\alpha=.01$) que no existen diferencias significativas entre las actitudes de este personal hacia la integración educativa según el nivel de apoyo administrativo que consideran recibir de Educación Especial (ver Gráfica 7).

Gráfica 7



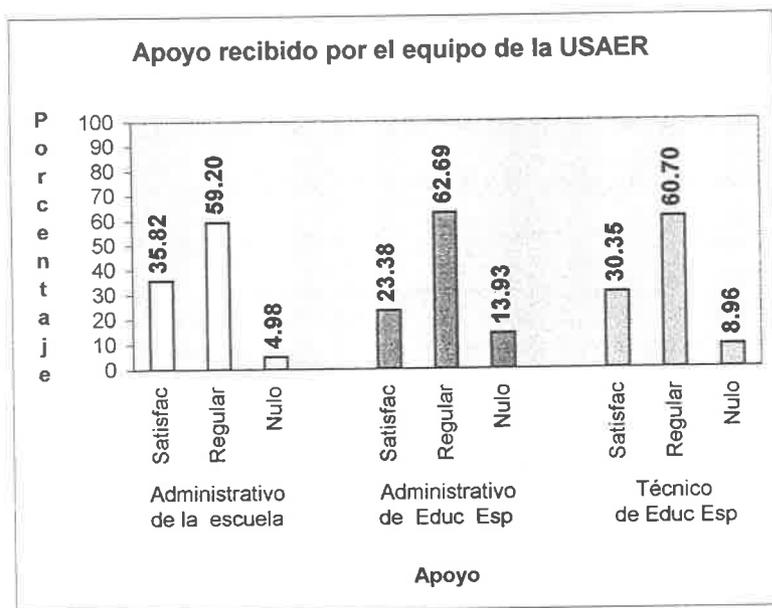
Apoyo técnico de Educación Especial. Como resultado de la comparación entre las medias del personal de la USAER que considera satisfactorio el apoyo técnico recibido de Educación Especial, el que lo califica de regular y aquél que lo encuentra nulo, se puede afirmar con un noventa y nueve por ciento de confianza ($\alpha=.01$) que no existen diferencias significativas entre las actitudes de este personal hacia la integración educativa según el nivel de apoyo técnico que consideran recibir de Educación Especial (ver Gráfica 8).

Gráfica 8



Por último, en el análisis de frecuencias relativas de la distribución de la muestra según el apoyo recibido por el personal de la USAER (ver Gráfica 9), encontramos que bajo el rubro apoyo administrativo de la escuela casi un treinta y seis por ciento de la muestra lo considera satisfactorio; mientras que menos del cinco por ciento lo percibe como nulo. En el caso del apoyo administrativo de Educación Especial, sólo el veintitrés por ciento del personal lo considera satisfactorio y casi un catorce por ciento manifiesta que es nulo. El apoyo técnico de Educación Especial es percibido como satisfactorio aproximadamente por la tercera parte de la muestra, y como nulo por menos del diez por ciento.

Gráfica 9



Podemos decir que alrededor de un sesenta por ciento de los sujetos de estudio consideran que el apoyo administrativo proporcionado por la escuela donde presta

servicio la USAER, así como el apoyo técnico y administrativo que ofrece Educación Especial, es regular. Lo anterior significa que dichos apoyos resultan insuficientes para el desempeño adecuado de las funciones de la USAER.

Capítulo VI

Análisis de Resultados

Con base en los resultados descritos en el capítulo anterior, se descartan las siguientes hipótesis de nuestra investigación:

Hipótesis 2: “A mayor edad del personal de USAER, menos positiva será su actitud hacia la integración educativa”.

Hipótesis 3: “Las mujeres y los hombres del personal de USAER difieren en su actitud hacia la integración educativa”.

Hipótesis 4: “El personal de USAER con formación profesional en el área de educación especial, el personal con formación en el área de educación y el personal formado en otras áreas, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.

Hipótesis 6: “El personal de USAER que considera nulo el apoyo administrativo recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.

Hipótesis 7: “El personal de USAER que considera nulo el apoyo técnico recibido de Educación Especial, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.

Por otra parte, se confirman las hipótesis:

Hipótesis 1: *“A mayor conocimiento del personal de USAER sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con la integración educativa, más positiva será su actitud hacia dicha integración”.*

Hipótesis 5: *“El personal de USAER que considera nulo el apoyo administrativo recibido de las autoridades de la escuela a la cual presta servicio, el personal de esta unidad que califica de regular el apoyo recibido y aquel personal que encuentra satisfactorio dicho apoyo, difieren uno respecto de otro en cuanto a sus actitudes hacia la integración educativa”.*

De lo anterior, se puede decir que no se encontraron diferencias en las actitudes del personal de USAER hacia la integración educativa, en cuanto al sexo. Resultado que de alguna forma se esperaba, ya que –como se menciona al final del Capítulo III– existen investigaciones donde no se han encontrado actitudes hacia la integración más positivas o negativas según el sexo de los sujetos de estudio.

Tampoco existen diferencias significativas entre las actitudes hacia la integración, al dividirse la muestra en tres grupos según la formación profesional. No aparecen actitudes hacia la integración más positivas o negativas por el hecho de que los sujetos de estudio se hayan formado en áreas relacionadas con la educación especial, la educación u otras áreas ajenas a las dos primeras.

Con respecto a las variables apoyo administrativo y apoyo técnico que el personal de USAER considera recibir de Educación Especial, no encontramos diferencias significativas en las actitudes hacia la integración educativa al dividir la muestra en tres grupos según el nivel de apoyo: satisfactorio, regular y nulo. Resulta interesante

el hecho de que no existan relaciones significativas entre estas variables de apoyo y las actitudes del personal de USAER hacia la integración, cuando estos profesionales opinan que la falta de apoyo administrativo y técnico es un obstáculo en dicho proceso de integración. Más adelante se retomará este asunto.

Por el contrario, se observó una correlación positiva entre la variable conocimiento y la variable actitudes. De esta relación se podrían obtener consecuencias prácticas inmediatas, independientemente de la formación con la que ingresan los distintos miembros del equipo de USAER. Se pueden mejorar sus actitudes ofreciéndoles conferencias, seminarios, talleres, asesorías, material audiovisual o escrito, etcétera; lo cual no debe implicar un gasto excesivo.

Otra variable que guarda una relación significativa con las actitudes hacia la integración es aquella referente al apoyo administrativo que el personal de USAER considera haber recibido de las autoridades de la escuela regular a la cual presta servicio.

Pero, si existe una relación significativa entre esta variable de apoyo administrativo de la escuela y las actitudes hacia la integración ¿por qué no hay esa misma relación entre dichas actitudes y el apoyo administrativo y técnico que el equipo de USAER considera recibir de Educación Especial?

Pensamos que la respuesta a esta interrogante la podemos encontrar en la información proporcionada por nuestros sujetos de estudio en los reactivos del uno al tres y en la sección de preguntas abiertas del Cuestionario 1 (ver Anexo 3).

A decir de los sujetos de estudio, con respecto al apoyo administrativo recibido de la escuela regular, éste es insuficiente. El espacio físico asignado como aula regular no

cuenta generalmente con iluminación y ventilación adecuadas. Se trata de lugares muy reducidos (en algunos casos en deplorables condiciones de construcción). Se carece del mobiliario apropiado.

No existe suficiente apoyo en cuanto a los recursos materiales y personales para: elaborar material didáctico; difundir la información sobre el proceso de integración; organizar y difundir cursos, talleres y pláticas de información y sensibilización destinados a la comunidad escolar, incluidos padres de familia y alumnos.

Existen limitaciones en el tiempo designado para diversas actividades relacionadas con las funciones que debe desempeñar el personal de la USAER conjuntamente con la comunidad escolar (estrategias de evaluación e intervención; talleres y pláticas con docentes de aula regular, directivos de la escuela, padres de familia y alumnos; trabajo colegiado; etcétera).

Consideramos que de los tres tipos de apoyo investigados en este trabajo, aquél ofrecido por la escuela regular es el de mayor impacto en las actitudes y desempeño de los profesionales que constituyen el equipo de la USAER, por las razones expuestas en los párrafos anteriores.

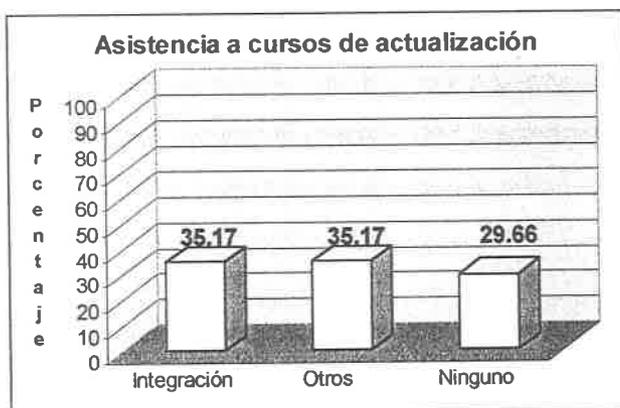
En cuanto al apoyo administrativo que Educación Especial brinda a las USAER, su personal manifiesta la existencia de irregularidades en la asignación de profesionales a cada USAER, tales como: ocupación de un puesto que no corresponde a la formación profesional de la persona; y, en varios casos, carencia del personal básico requerido para el funcionamiento adecuado de la USAER. Lo anterior, con respecto a los recursos humanos.

Con referencia a los recursos de índole material, el apoyo por parte de Educación Especial es, a decir de los sujetos de estudio, nulo. Esto se debe quizá a que en la propuesta de Educación Especial sobre las funciones de la USAER se establece que es la unidad quien, a través de la sensibilización y la gestión escolar, debe promover que tanto la escuela regular como la comunidad de padres de familia provean o ayuden en la obtención de dichos recursos (material didáctico, mobiliario, etcétera).

Con respecto al apoyo técnico que ofrece Educación Especial a las USAER, poco más del sesenta por ciento de la muestra lo considera regular (ver Gráfica 9, Capítulo V). Este tipo de apoyo implica:

- *Cursos de actualización* (esta información se obtuvo del reactivo dos del Cuestionario 1; ver Anexo 3). Mediante la elaboración de una gráfica de frecuencias relativas (ver Gráfica 10), podemos observar que el setenta por ciento de la muestra ha asistido a los talleres de actualización organizados o auspiciados por la SEP, de los cuales sólo la mitad están relacionados directamente con el proceso de integración educativa; el resto aborda temáticas vinculadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas comprendidas en el currículum de educación básica, principalmente Matemáticas y Español. Apenas en el año 2000 se acaba de incluir la integración educativa como contenido de estos talleres generales de actualización.

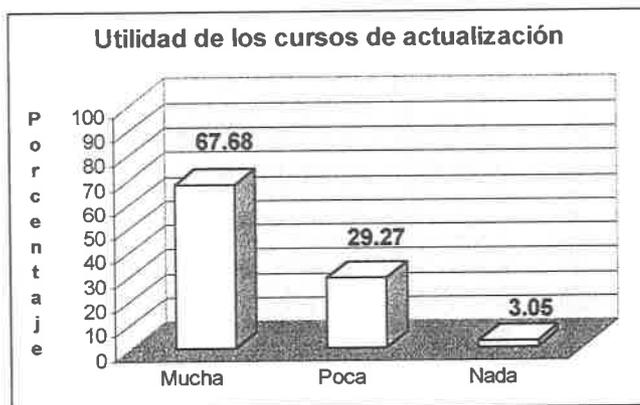
Gráfica 10



Aproximadamente el treinta por ciento de los sujetos de estudio no han asistido a estos talleres, argumentando –principalmente– que: no se les avisa sobre éstos o la información referente a los mismos no se les brinda con anticipación (investigamos sobre esta situación, encontrando que sí existe difusión oportuna de estos cursos); no disponen del tiempo requerido para asistir a los cursos, debido a que éstos se imparten fuera del horario de trabajo; en el caso de los talleres ofrecidos dentro de las horas en que se labora, sólo parte del personal de la USAER puede asistir porque no es posible interrumpir los servicios que presta esta unidad.

De los sujetos de estudio que han asistido a este tipo de cursos, se puede observar en la Gráfica 11 de frecuencias relativas que casi el setenta por ciento considera que han sido de mucha utilidad en su práctica profesional (esta información se indagó a través del reactivo 3 del Cuestionario 1; ver Anexo 3); mientras que un treinta por ciento aproximadamente piensa que tiene pocas repercusiones en la labor que desempeña. Sólo un tres por ciento afirma que estos cursos carecen de utilidad alguna.

Gráfica 11



Aunque se observa en la Gráfica 11 el beneficio que pueden brindar estos talleres organizados cada año por la SEP, éstos no son suficientes para cumplir con el objetivo de una formación y actualización permanente del personal involucrado en el proceso de integración del niño que presenta necesidades educativas especiales.

- *Capacitación y actualización organizada por Educación Especial.* La información que se obtuvo de la muestra sobre los cursos de actualización auspiciados por la SEP nos llevó a cuestionarnos ¿de qué forma están cubriendo nuestros sujetos de estudio sus demandas profesionales, que no parecen satisfacerse al cien por ciento con los cursos organizados por la SEP?

Para responder a esta interrogante platicamos con personal de la Dirección de Educación Especial, con un supervisor de zona del Estado de México, así como con algunos miembros de las USAER de Toluca y del Distrito Federal.

De este modo nos enteramos que los cursos, talleres, pláticas y asesorías que ofrece directamente Educación Especial son, en el caso del Distrito Federal, la respuesta a una demanda concreta de cualquiera de las coordinaciones o parte de un proyecto específico de Educación Especial. La división de esta instancia encargada de la capacitación de sus profesionales suele darles un taller de actualización (con duración de tres días) al principio de cada ciclo escolar; éste es de carácter obligatorio y está dirigido a todo el personal de educación especial.

En el caso del Estado de México, Educación Especial capacita a los supervisores de zona para que éstos, a su vez, lo hagan con el personal bajo su cargo.

En realidad, la responsabilidad de capacitar, actualizar y asesorar al personal de la USAER –en las dos entidades federativas estudiadas– recae sobre el coordinador o, en su defecto, el supervisor. Son ellos quienes deben buscar los contactos para organizar los cursos, talleres, pláticas y asesorías dirigidos a la información y formación permanente de los profesionales de la educación especial.

Para el personal que ingresa por primera vez al equipo de la USAER, sólo algunas supervisiones de zona han diseñado, tanto en el Estado de México como en el Distrito Federal, cursos de inducción. Éstos consisten, generalmente, en proveer al personal de nuevo ingreso la información por escrito (a través de un manual diseñado por la misma coordinación o supervisión) sobre los distintos profesionales que conforman a la USAER, así como las funciones que desempeña cada uno de ellos. Asimismo, se acostumbra llevar a cabo una serie de recorridos con el nuevo integrante por las escuelas donde presta servicio la unidad, con el propósito de que dicho sujeto se vaya familiarizando con las situaciones reales y concretas que el proceso de integración educativa plantea a los profesionales de

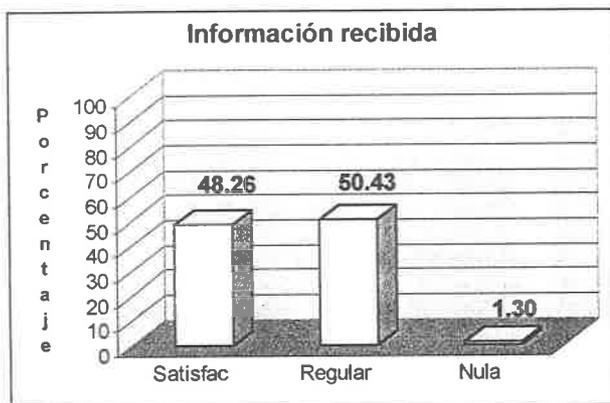
la USAER y la forma en que éstos las enfrentan. Finalmente, cuando se considera que la persona está lista para desempeñar su labor, se asigna a su lugar de trabajo, sin dejar de proporcionarle asesoría en el momento que lo requiera.

Por otro lado, en ambas entidades se llevan a cabo periódicamente (una vez al mes) dos consejos técnicos. En el Distrito Federal tienen lugar: la Junta de Consejo Técnico por USAER, donde se reúne el personal de la unidad para la revisión de casos –en particular– y del trabajo del equipo –en general–; así como la Junta de Consejo Técnico por Escuela, donde se reúnen los directivos, profesores de aula regular y la USAER para revisar distintos asuntos relacionados con el trabajo dentro de esta institución.

En el Estado de México se llevan a cabo el Consejo Técnico Consultivo de Educación Especial Regional (donde se reúnen por Coordinación) y el Consejo Técnico Consultivo de Educación Especial de Zona (se reúnen por USAER). En el primero se acostumbra: invitar especialistas en el área de la integración educativa para abordar temas relacionados con ésta; compartir experiencias vividas en las distintas zonas donde se encuentran distribuidas las USAER de la Coordinación; así como unificar criterios de evaluación e intervención. En el segundo consejo se reúne el equipo de la USAER, con la finalidad de compartir información, revisar casos y hacer comentarios y reflexiones sobre bibliografía revisada.

A pesar de las respuestas a las demandas de asesoría, formación y actualización, poco más del cincuenta por ciento de la muestra manifiesta (a través del reactivo 1, del Cuestionario 1; ver Anexo 3) que la información recibida sobre el proceso de integración educativa ha sido regular (ver Gráfica 12).

Gráfica 12



Esta ausencia de apoyo por parte de las autoridades de educación regular y especial se refleja en los obstáculos (información obtenida de las preguntas abiertas contenidas en el Cuestionario 1; ver Anexo 3) que nuestros sujetos de estudio manifiestan estar enfrentando:

- Desinformación en la comunidad escolar sobre el proceso de integración educativa y las funciones que desempeña el equipo de la USAER en el desarrollo de dicho proceso.
- Resistencia a la integración educativa por parte de los directivos de la escuela, de los profesores del aula regular, de los padres de familia y de los propios alumnos; a pesar de llevar más de un año aplicando distintas estrategias de sensibilización dirigidas a estos grupos.
- Poco compromiso y participación por parte de la comunidad escolar en las acciones destinadas a integrar a los niños que presentan necesidades educativas especiales.

- Falta de capacitación sobre acciones concretas de cada miembro de la USAER para dar respuesta a los distintos tipos de situaciones que se le presentan. La necesidad de una adecuada capacitación y actualización del equipo de la USAER se corrobora con los resultados obtenidos del análisis estadístico (ver Capítulo V), donde encontramos que existe una correlación positiva entre la variable conocimiento sobre integración y la variable actitudes del personal de la USAER hacia la integración educativa.

A pesar de estos obstáculos, la opinión de la muestra estudiada sobre la integración educativa –así como lo que ha significado para ésta participar en el desarrollo del nuevo modelo educativo– es muy positiva. Esto se refleja, por ejemplo, en las siguientes opiniones de distintos profesionales que conforman a las USAER:

“Participar en la integración educativa me ha dado la satisfacción de lograr poco a poco el compromiso y la participación de algunos miembros de la comunidad escolar y social en este proceso.”

“... es un reto enorme por los obstáculos que entraña. Esto me ha llevado a buscar mi superación profesional y personal. Siempre estoy buscando información relacionada con mi trabajo porque las situaciones a las que me enfrento son muy diversas y me exigen mayor conocimiento.”

“Al principio tenía una actitud negativa hacia la integración porque encontraba resistencia principalmente en los maestros de aula regular a aceptar la ayuda que mis compañeros y yo les ofrecíamos. Los padres de los niños con necesidades educativas especiales ni siquiera aceptaban que su hijo tenía un problema. Pero después de un tiempo logramos sensibilizar a algunos maestros y padres de familia, consiguiendo avanzar poco a poco en la integración de los niños con necesidades

educativas especiales. Ahora comprendo que aunque la integración es un proceso laborioso y lento finalmente nos beneficiará a todos."

La actitud positiva que nuestros sujetos de estudio manifiestan hacia la integración educativa no sólo se expresa en las opiniones anteriores, también se presenta en su búsqueda incesante de acciones encaminadas a superar los obstáculos para mejorar la calidad educativa de los centros escolares a los que prestan servicio. Entre las sugerencias que con mayor frecuencia hace el personal de las USAER, con la finalidad de que se cumplan los objetivos de la integración, encontramos:

- Promover el compromiso y la participación de los distintos agentes involucrados en el proceso de integración educativa, a través de la difusión de lo que este proceso implica y de los servicios que presta la USAER.
- Reunirse periódicamente con la comunidad escolar para definir criterios de trabajo, así como compartir conocimientos y experiencias sobre integración.
- Brindar mayor capacitación al profesorado regular.
- Facilitar a la USAER tanto recursos materiales como personales.
- Asumir, tanto las autoridades de educación regular como las de educación especial, su compromiso en el proceso de integración educativa.
- Asignar a cada puesto a la persona con la formación profesional que cubra las expectativas de éste.

- Evaluar y dar seguimiento por parte de Educación Especial al desarrollo del proceso de integración.
- Autocapacitarse a través de consultas en libros, revistas y manuales sobre temas relacionados con la integración educativa.
- Ampliar los cursos para capacitar al personal de la USAER.
- Contar con la orientación y asesoría de especialistas ajenos al equipo de la USAER, que puedan brindar información sobre temas de tal especificidad que se encuentran fuera del alcance de los profesionales de esta unidad.

Con base en el análisis cuantitativo y cualitativo sobre las actitudes de la USAER hacia la integración educativa y las variables que pueden estar relacionadas con éstas, consideramos que los factores que promueven o limitan el proceso de integración educativa pueden ser modificados a través de la adopción de un proyecto escolar.

Nos sorprendió enterarnos de que la mayoría de los sujetos de estudio realizan su trabajo de manera individual, mediante acciones aisladas y (en muchas ocasiones) sin planificación “*por ensayo y error*”, como lo mencionó uno de ellos; cuando la propuesta de trabajo para la USAER señala el carácter indispensable del proyecto de centro como instrumento de gestión escolar.

Si bien es cierto, como asevera Gairin (citado por Flores, 2000), que tradicionalmente ha sido la administración educativa quien define el currículum y los marcos de actuación, también lo es que el sistema educativo actual ha abogado por

ceder a los centros escolares mayor capacidad de decisión, misma que permite hablar del proyecto escolar.

La Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal define al proyecto como: “... *un proceso participativo que permite alcanzar mejores logros formativos, académicos y de vinculación con la comunidad escolar, a partir del análisis de la situación escolar y de la definición de propósitos, metas y actividades*” (Flores, 2000, p. 18).

Giné y Ruiz (1990) reconocen que la gestión de un centro escolar entraña unas particularidades que la convierten en una tarea especialmente ardua. Entre éstas se pueden citar, en primer lugar, la naturaleza de las funciones que los poderes públicos le han encomendado y que de hecho han variado sustancialmente a lo largo del tiempo; en segundo lugar, las opciones y expectativas de la sociedad –en general– y de la comunidad educativa –en particular–, con respecto a los objetivos; en tercer lugar, la necesidad de garantizar la participación de los distintos sectores que integran la comunidad educativa como base de la toma de decisiones en una escuela para la democracia, aunada a las dificultades de articular el diálogo requerido para lograr el consenso; por último, las múltiples áreas que debe abordar la gestión en un centro escolar, en relación con los medios que provee la administración educativa.

Estos autores agregan que el proyecto escolar puede y debe jugar un papel importante en la organización y gestión del centro. Su elaboración exige la reflexión de todos los implicados sobre aspectos conceptuales e ideológicos (la propia identidad del centro, los objetivos, etcétera), que ha de culminar en acuerdos a través del consenso. Mediante el proyecto escolar se da sentido y coherencia al trabajo en común, sirviendo de referente objetivo a la labor de seguimiento y a la propia evaluación que permite corregir los desaciertos y comprobar los logros obtenidos. El

proyecto escolar debe concebirse, entonces, como un instrumento para la gestión que –coherente con el análisis del centro escolar– enumera y define los rasgos de identidad del centro; formula los objetivos que es necesario conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional de la institución.

Es en este contexto donde no sólo se constituye sino se hace indispensable el proyecto escolar; mismo que, por sus características, debe ser producto del trabajo colegiado, generando una dinámica de mayor compromiso de quienes participan en su elaboración.

Nuestros sujetos de estudio están conscientes de que el proyecto escolar representa el instrumento necesario para cumplir los fines de la integración. Expresiones como “*compartir, no competir*”, “*trabajo colectivo*”, “*colaboración*”, “*acuerdos*”, “*compromiso*”, “*participación*”, “*planificación*” y “*sensibilización*”, surgen en los comentarios hechos (a nivel oral o escrito) por los integrantes de las USAER.

No obstante lo anterior y la actitud positiva de nuestros sujetos de estudio hacia la integración educativa, en la labor de la mayoría de la muestra bajo investigación no se ha llegado a estructurar dicho proyecto escolar.

Pensamos que esto se debe –principalmente– a la falta de apoyo por parte tanto de las autoridades de educación primaria (y preescolar, en el caso del Estado de México) como de las de educación especial que, a decir de un gran número de los integrantes de la muestra, “*operan divorciadas*”.

La comunidad estudiada manifiesta la ausencia de acuerdos entre estas autoridades, y cómo ésta repercute negativamente en el proceso de integración educativa, generando las siguientes situaciones:

- Muchos de los centros educativos que aceptan los servicios de la USAER perciben a esta unidad como la instancia solucionadora de todos sus problemas.
- Los directivos de las escuelas regulares suelen expresar que la integración es responsabilidad de la USAER, por lo que los apoyos requeridos para el funcionamiento de esta unidad deben provenir de Educación Especial.
- La comunidad escolar no toma en cuenta las sugerencias del personal de la USAER para favorecer la integración.

Es indispensable –entonces– que se establezcan acuerdos entre las autoridades de educación regular y educación especial, sobre compromisos de apoyo a los distintos agentes involucrados en el proceso de integración educativa.

En el caso de la Dirección de Educación Especial, inicia el año 2001 trabajando bajo la tutela de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Esperamos que con este cambio se promueva el acuerdo entre las autoridades de la educación (regular y especial) para trabajar conjuntamente en la consecución de la integración educativa.

En cuanto al apoyo que brinda educación especial, esta investigación evidencia la necesidad de:

- Especialistas que proporcionen asesoría al personal de la USAER en el manejo de casos concretos que resultan ajenos a la formación y conocimientos con que este personal cuenta.

- Cursos, talleres, pláticas y revisiones o recomendaciones de materiales bibliográficos o de otra índole (videos, audiocassettes, etcétera) que cubran la demanda de formación continua y permanente de estos profesionales de la educación especial.

Se han publicado artículos en los que se comparten experiencias sobre integración, describiendo los obstáculos enfrentados y cómo se les ha dado solución (Flores, 2000; Flores y Hernández, 2000; González, Juárez y Flores, 2000; Godoy, 2000).

Estos materiales no parecen contar con una difusión adecuada, pues la mayoría de los sujetos estudiados ignora su existencia. De ahí la necesidad de compartir éstos y cualquier otro material relacionado con la integración educativa del que Educación Especial tenga conocimiento.

La Zona de Supervisión 3 de la CRESE 1 del Estado de México está planeando –por ejemplo– la elaboración y difusión de videos sobre experiencias concretas de integración, dirigidos a informar y sensibilizar a los distintos sectores involucrados en el proceso de integración educativa.

- Mayor difusión de información y valores que promuevan no sólo la integración educativa, sino también la social, a través de medios masivos de comunicación. En el caso del Estado de México, se aprovechan las pausas comerciales de estos medios para transmitir pequeños mensajes sobre la integración. En lo que respecta al Distrito Federal, la difusión se limita a la transmisión de breves programas sobre integración en canales de corte cultural (como el veintidós), a través de la señal Edusat.

Por último, las incongruencias entre los apoyos que ofrece Educación Especial y las demandas del personal de las USAER nos llevan a considerar la necesidad de realizar investigaciones de carácter permanente encaminadas: por un lado, a detectar aciertos y errores en el desarrollo de la integración educativa para diseñar nuevas estrategias de acción que permitan hacer las modificaciones pertinentes al proceso de integración; y, por otro lado, a la evaluación y seguimiento de la aplicación de dichas estrategias.

Conclusiones

El nuevo modelo educativo, cuya finalidad es elevar la calidad de la enseñanza en nuestro país a través de la estrategia de integración educativa, ha implicado cambios en todos los planos (económico, político, social, etcétera). En el área educativa, concretamente, la integración plantea un proceso a largo plazo que debe ser evaluado constantemente para definir y redefinir las estrategias de acción. De aquí la necesidad de llevar a cabo una serie de investigaciones que nos permitan dar seguimiento a dicho proceso, detectando los pros y los contras que se presentan en la práctica profesional de los agentes involucrados en la integración educativa.

En este sentido, aunque los resultados del presente trabajo de investigación se limitan a los sujetos bajo estudio (porque la muestra no fue seleccionada aleatoriamente, sino designada por las autoridades que otorgaron el permiso), éste nos permite indagar sobre las actitudes que el personal de la USAER tiene hacia el proceso de integración, las variables que pueden estar relacionadas con dichas actitudes, la forma en que estos profesionales de la educación especial perciben a la integración, los logros obtenidos, los obstáculos encontrados, así como las sugerencias de los propios sujetos de estudio para superarlos.

Como se puede observar, esta investigación no se limitó al aspecto cuantitativo, realizando además un análisis de carácter cualitativo, a través de preguntas abiertas (ver Cuestionario 1, Anexo 3) y conversaciones con algunos de los miembros que conforman el equipo de la USAER. Como resultado de estos dos tipos de análisis podemos concluir lo siguiente:

- El personal de la USAER que cuenta con mayor conocimiento sobre los aspectos conceptuales y metodológicos relacionados con el proceso de integración educativa tiende a presentar una actitud más favorable hacia dicho proceso.
- La edad del personal de la USAER no es una característica que influya en sus actitudes hacia la integración educativa.
- Las actitudes hacia la integración que presenta el personal femenino de la USAER no difieren de aquéllas que manifiesta el personal masculino.
- La formación profesional del personal de la USAER no influye en sus actitudes hacia la integración educativa.
- El apoyo administrativo que brinda la escuela regular al personal de la USAER influye en las actitudes de este último hacia la integración educativa.
- El apoyo administrativo que Educación Especial ofrece al personal de la USAER no repercute en las actitudes de éste hacia la integración educativa.
- El apoyo técnico que Educación Especial proporciona al personal de la USAER no influye en las actitudes de éste hacia la integración educativa.

Sugerencias

Con base en el análisis cuantitativo y cualitativo, así como en las conclusiones, hacemos las siguientes recomendaciones.

Educación Especial debe proporcionar a nuestros sujetos de estudio:

- Especialistas que brinden asesoría al personal de la USAER en el manejo de casos concretos que resulten ajenos a la formación y conocimientos con que este personal cuenta.
- Cursos, talleres, pláticas y revisiones o recomendaciones de materiales bibliográficos o de otra índole (videos, audiocassettes, etcétera) que cubran la demanda de formación continua y permanente de estos profesionales de la educación especial.
- Mayor difusión de información y valores que promuevan no sólo la integración educativa, sino también la social, a través de medios masivos de comunicación.

En cuanto al apoyo administrativo que las escuelas regulares deben ofrecer a las USAER, se sugiere que:

- Se establezcan acuerdos entre las autoridades de educación regular y especial sobre los compromisos que cada una de estas instancias debe asumir, con el fin de apoyar la labor de los distintos agentes involucrados en el proceso de integración educativa.

Finalmente, las incongruencias entre los apoyos que proporciona Educación Especial y las exigencias del personal de la USAER revelan la necesidad de llevar a cabo investigaciones de carácter permanente dirigidas a detectar aciertos y errores generados durante el proceso de integración educativa, con la finalidad de diseñar nuevas estrategias de acción que favorezcan dicho proceso; así como a evaluar y dar seguimiento a la aplicación de estas últimas.

Los temas que –a partir del presente estudio– se proponen para futuras investigaciones son, principalmente:

- Expectativas de los distintos sectores involucrados en el proceso de integración con respecto al servicio que presta la USAER.
- Evaluación sobre la pertinencia de los cursos de capacitación y actualización dirigidos tanto a los profesionales de educación especial como a los de educación regular.
- Detección y evaluación de las estrategias de difusión y sensibilización utilizadas por el personal de la USAER.

Bibliografía

- 1) Abós, P. y Polaino, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. **Revista Española de Pedagogía**, 172, 193-206.
- 2) Alarcón, M.E. (1997). Iguales y diferentes. Andamiaje necesario para la integración social. **Básica. Revista de la escuela y del maestro**, 16, 21-31.
- 3) Alberte, J.R. (1996). Actitudes, formación del profesorado e integración. **Innovación Educativa**, 6, 47-57.
- 4) Antúnez, S. y Gairín, J. (1996). **La organización escolar: práctica y fundamentos**. Barcelona: GRAO.
- 5) Arconada, A. (1998). Eliminar todo tipo de barreras. **Cuadernos de Pedagogía**, 269, 55-58.
- 6) Arroyo, M. (1997). Pensar la calidad de la atención “especial” desde la dimensión humana de sujetos. **Básica. Revista de la escuela y del maestro**, 16, 6-12.
- 7) Bautista, R. (1993). Una escuela para todos: la integración escolar. En R. Bautista (comp.). **Necesidades educativas especiales** (pp. 23-37) (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- 8) Blanco, R., Sotorrío, B., Rodríguez, V.M., Pintó, T., Díaz-Estébanez, E. y Martín, M.M. (1992). **Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- 9) Bustos, O.L., Bedolla, M.H., Bustos, A.M. y López, M.E. (1982). **Curso de práctica del tercer nivel social unidimensional**. México: UNAM.
- 10) Casanova, M.A. (1998). La organización escolar al servicio de la integración. **Cuadernos de Pedagogía**, 269, 50-54.
- 11) Castells, M. y Font. J. (1998). Un centro de recursos abierto. **Cuadernos de Pedagogía**, 269, 59-63.
- 12) Comisión Interagencial: PNUD, UNESCO, UNICEF, y Banco Mundial (Eds.). (1990, Marzo). **Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje**. Documentos aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990. (Disponible en WCEFA Liaison, Programme Division, UNICEF, Three, United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA)
- 13) Cuadernos de Pedagogía (1998). La integración escolar en España. **Autor**, 269, 46-49.
- 14) Cuomo, N. (1994). **Handicaps gravi a scuola. Interrogiamo l'esperienza** (P.L. Ladrón, Trad., Colección Aprendizaje, 97). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1992) (No se proporciona la editorial ni el lugar donde fue publicado el trabajo original).
- 15) Chiu, Y. (1996). Práctica docente e integración educativa de alumnos de escuela primaria regular. **Básica. Revista de la escuela y del maestro**, 10, 62-71.

- 16) Dirección de Educación Especial y SEP (1994a). Proyecto General para la Educación Especial en México. **Cuadernos de Integración Educativa, 1.**
- 17) Dirección de Educación Especial y SEP (1994b). Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación. **Cuadernos de Integración Educativa, 2.**
- 18) Dirección de Educación Especial y SEP (1994c). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. **Cuadernos de Integración Educativa, 3.**
- 19) Dirección de Educación Especial y SEP (1994d). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). **Cuadernos de Integración Educativa, 4.**
- 20) Dirección de Educación Especial y SEP (1996). Proyecto General de Educación Especial. Pautas de organización. **Cuadernos de Integración Educativa, 6.**
- 21) Echeita, G. (1991). El programa de integración del MEC. **Cuadernos de Pedagogía, 191.**
- 22) Escudero, T. (1985). Las actitudes en la enseñanza de las ciencias: un panorama complejo. **Revista de Educación, 278, 5-25.**
- 23) Espinoza, J., Soto, F., Madrid, L. y Torres, R. (1995). Actitudes y creencias acerca de la epilepsia en el sector docente del Cono Sur de Lima. **Revista de Neuropsiquiatría, 58, 286-291.**

- 24) Fernández, G. (1996). **Teoría y análisis práctico de la integración educativa**. España: Escuela Española.
- 25) Fernández, M. (1990). **Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación** (Colección Aprendizaje, 61). Madrid: Visor.
- 26) Flores, I. (2000). El proyecto zonal como producto de una labor colegiada. **Educación Especial, 1**, 17-24.
- 27) Flores, R.M. y Hernández, G. (2000). Experiencia de integración: alumna Vania Yocelyn Chávez Mendoza. **Educación Especial, 1**, 65-72.
- 28) Fortes, A. (1994). **Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito** (Colección: Educación para la Diversidad). España: Aljibe.
- 29) García, C. (1993). **Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- 30) García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (1998a). **Integración educativa. Guía del coordinador**. México: SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- 31) García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (1998b). **Integración educativa. Material de trabajo para el programa de actualización**. México: SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

- 32) García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (1999). Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados. En SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal (eds.). **Informes de investigaciones**. México: SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- 33) García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Toulet, Y. (1999). Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. En SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal (eds.). **Informes de investigaciones**. México: SEP y Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- 34) García, J.N. (1993). Simulación del déficit visual como técnica de modificación de actitudes hacia la integración escolar de alumnos deficientes visuales. **Análisis y Modificación de Conducta**, 19 (68), 819-842.
- 35) García, J.N. y Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. **Infancia y Aprendizaje**, 30, 51-68.
- 36) García, T. (1993). Actitudes de los profesores. **Cuadernos de Pedagogía**, 214, 16-17.
- 37) Giné, C. (1998a). Atención a las personas con discapacidad en el sistema educativo. **Siglo Cero**, 29 (6), 5-10.
- 38) Giné, C. (1998b). ¿Hacia dónde va la integración? **Cuadernos de Pedagogía**, 269, 40-45.

- 39) Giné, C., Herráez, J. y Salguero, J.M. (1996). Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria. En E. Martín y T. Mauri (eds.). **La atención a la diversidad en la educación secundaria** (pp. 81-117). Barcelona: HORI.
- 40) Giné, C. y Ruiz, R. (1990). Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). **Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar** (pp.337-349). Madrid: Alianza.
- 41) Giné, C. y Ruiz, R. (1996). Los servicios de apoyo psicopedagógico. En C. Moreno e I. Solé (comps.). **El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista** (pp. 113-125). Madrid: Alianza.
- 42) Godoy, B. (2000). Teatro interactivo “Rumilda”, como una estrategia que favorece la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. **Educación Especial, 1**, 3-16.
- 43) González, H., Juárez, M.I. y Flores M.T. (2000). Estrategias psicopedagógicas para atención de alumnos hipoacúsicos, Escuela Primaria “Tlacoquemecatl”. **Educación Especial, 1**, 47-64.
- 44) González, D., Ripalda, J. y Asegurado, A. (1995). **Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración** (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- 45) Guajardo, E. (1994). La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos. **Cuadernos de Integración Educativa, 5**.

- 46) Guajardo, E. (1996, Abril). **Hacia una educación básica en México para la diversidad, a finales del siglo XX y principios del XXI.** Conferencia presentada en The University of Arizona, US/México Symposium on Disabilities. Tucson.
- 47) Guajardo, E. (1998, Abril). **Integración: educativa y escolar; lo obligatorio y lo opcional.** Conferencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de la Red de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. México.
- 48) Guajardo, E. (1998, Noviembre). **Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe.** Conferencia presentada en el Tercer Congreso Iberoamericano de Educación Especial organizado por el Ministerio de Educación en Brasil, el Ministerio de Educación de Paraguay y auspiciado por UNESCO. Foz de Iguazú, Paraná, Brasil.
- 49) Guajardo, E. (1999, Febrero). **Inclusión y democracia social.** Conferencia presentada en las Primeras Jornadas Internacionales de Educación para la Diversidad. Integración Educativa. Monterrey, Nuevo León.
- 50) Guarella, C.V., Marín, R.M., Peralta, M.M. y Rojas, Y.C. (2000). **La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales (nee): un estudio de actitudes docentes.** Tesis de licenciatura inédita, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- 51) Hanks, G. (1993). **Special needs in ordinary classrooms. Supporting teachers** (M.T. Melero, Trad.). Oxford: Basil Blackwell. (Trabajo original publicado en 1990).

- 52) Hegarty, S. y Pocklington, K. (1989). *Integration in action. Case studies in the integration of pupils with special needs* (J. Fernández, Trad.). Windsor: NFER/Nelson. (Trabajo original publicado en 1982).
- 53) Hernández, M.C. (1998). Integración educativa y adecuaciones curriculares: una estrategia innovadora en la atención a las necesidades educativas especiales en educación básica. Avances, dificultades y tareas pendientes. En C.G. Pérez, A. Rivera, C. Aramburu y M.C. Ortega (comps.), **La psicología en la educación básica: perspectivas y aplicaciones. Memoria del IV Simposio de Psicología Educativa y Educación Básica** (Colección Archivos, 6, pp. 47-59). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- 54) Hernández, P. (1997). Debates y opciones en educación especial. **Básica. Revista de la escuela y del maestro**, 16, 32-42.
- 55) Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill
- 56) Ibarrola, M. de (1997). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. **Básica. Revista de la escuela y del maestro**, 16, 4-5.
- 57) Illán, N. (1986). Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente. **Anales de Pedagogía**, 4, 7-23.
- 58) Juidias, J. y León, J.M. (1990). Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar. **Revista de Educación**, 292, 267-292.

- 59) León, M.J. (1995). La representación del conocimiento del profesor tutor acerca de la integración escolar y los niños con necesidades educativas especiales. **Revista de Educación**, 307, 341-365.
- 60) Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.). **Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar** (pp.15-33). Madrid: Alianza.
- 61) Masjuan, J.M. (1995). Actitudes y tipologías. **Cuadernos de Pedagogía**, 238, 55-58.
- 62) Ministerio de Educación y Ciencia y UNESCO (1994, Junio). **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad**. Documento de trabajo. Salamanca, España.
- 63) Molina, N. (1997). Enfoque actual de la educación especial. Su aplicación en la escuela regular. **Básica. Revista de la escuela y del maestro**, 16, 13-19.
- 64) Molina, N. y Hernández, P. (1996). Breve historia de la educación especial. **Básica. Revista de la escuela y del maestro**, 10, 54-58.
- 65) Montobbio, E. (1993). La inserción laboral; una experiencia italiana. En M. López y J.F. Guerrero (comps.). **Lecturas sobre integración escolar y social** (Papeles de Pedagogía, 12, pp. 269-283). Barcelona: Paidós.
- 66) Nadelsticher, A. (1983). **Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple**. México: INACIPE.

- 67) Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. **Revista Española de Pedagogía**, **212**, 111-130.
- 68) Ortega, P. (1985). Actitudes y educación. **Anales de Pedagogía**, **3**, 203-212.
- 69) Ortega, P., Mínguez, R. y Pérez, M. (1992). Actitudes hacia el estudio: programa pedagógico. **Revista Española de Pedagogía**, **193**, 495-516.
- 70) Ortega, P., Saura, J.P. y Mínguez, R. (1993). La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales. **Revista de Educación**, **301**, 167-196.
- 71) Parrilla, A. (1992). **El profesor ante la integración escolar: investigación y formación** (Colección: Investigación y formación del profesorado). Argentina: Cincel.
- 72) Pascual, M.A. (1997). Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. **Revista de Educación**, **313**, 231-248.
- 73) Pérez, C. (1996). **Las normas en el currículum escolar. Técnicas para el aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática**. Madrid: EOS.
- 74) Pick, S. y López, A.L. (1990). **Cómo investigar en ciencias sociales** (4ª ed.). México: Trillas.

- 75) Poder Ejecutivo Federal (1989). **Programa para la modernización educativa 1989-1994**. México: SEP.
- 76) Poder Ejecutivo Federal (1993). **Reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. México.
- 77) Poder Ejecutivo Federal (1996). **Programa de desarrollo educativo 1995/2000**. México: SEP.
- 78) Porter, G. (1995). Organizar la escolarización: acceso y calidad a través de la integración. **Perspectivas**, 2, 329-340.
- 79) Presidencia de la República. Unidad de la Crónica Presidencial (1994). **Crónica del gobierno de Salinas. Síntesis e índice temático**. México: Fondo de Cultura Económica.
- 80) Rodríguez, P. (1988). Actitudes y conductas de los maestros de educación primaria hacia la tartamudez. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, 1 (2), 165-183.
- 81) Rosenqvist, J. (1993). La situación de la integración en Suecia. En M. López y J.F. Guerrero (comps.). **Lecturas sobre integración escolar y social** (Papeles de Pedagogía, 12, pp. 259-268). Barcelona: Paidós.
- 82) Salas, M.W. y Ferrant, E. (1990). Los efectos de un programa de hábitos de estudio en el rendimiento escolar y en las actitudes de los alumnos. **Enseñanza e Investigación en Psicología**, 16 (1/2), 7-20.

- 83) Salinas, C. (1992). **Cuarto informe del presidente**. México.
- 84) Salinas, C. (1993). **Quinto informe del presidente**. México.
- 85) Salinas, C. (1994). **Sexto informe del presidente**. México.
- 86) SEP (1992). **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. México.
- 87) SEP (1993, Julio 13). Ley General de Educación. **Diario Oficial de la Federación**, p. 48.
- 88) SEP (1998). **Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas siglo XXI. Especial**. México: SEP.
- 89) SEP y SNTE (1997, Abril). **Declaración de la Conferencia Nacional: Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad**. Huatulco, México.
- 90) Schöler, J. (1993). Integración de niños con necesidades educativas especiales en un sistema escolar separado. El debate sobre la integración de niños con discapacidades en Alemania. En M. López y J.F. Guerrero (comps.). **Lecturas sobre integración escolar y social** (Papeles de Pedagogía, 12, pp. 239-257). Barcelona: Paidós.

- 91) Tejedor, F.J., Ausín, T., García-Valcárcel, A., Herrera, E., Martín, J.F., Nieto, S., Rodríguez, M.J. y Sánchez, M.C. (1996). Evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la universidad, los alumnos y los profesores. **Revista Española de Pedagogía**, 205, 461-485.
- 92) UNICEF (1998). **Estado mundial de la infancia 1999**. Nueva York: UNICEF.
- 93) Universidad Pedagógica Nacional (1981). **Introducción a los métodos estadísticos: volumen 2**. México: SEP.
- 94) Universidad Pedagógica Nacional (1982). **Introducción a los métodos estadísticos: volumen 3**. México: SEP.
- 95) Vázquez, A. y Manassero, M.A. (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. **Enseñanza de las Ciencias**, 13 (3), 337-346.
- 96) Walton, W.T. (1993). Normalización e integración de los chicos con necesidades especiales en el sistema educativo de Escandinavia a través de la observación de un educador especial de los Estados Unidos. En M. López y J.F. Guerrero (comps.). **Lecturas sobre integración escolar y social** (Papeles de Pedagogía, 12, pp. 223-238). Barcelona: Paidós.
- 97) Wang, M.C. (1995). Al servicio de los alumnos con necesidades educativas especiales: equidad y acceso. **Perspectivas**, 2, 315-327.

Anexos

ANEXO 1

Cuestionario "V"

Instrucciones

Los reactivos contenidos en este cuestionario formarán parte de un instrumento para medir el conocimiento que el personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) tiene sobre la ayuda que debe brindar para favorecer la integración educativa.

Con el fin de medir esta variable de conocimiento se han considerado dos indicadores:

- uno **conceptual**, el cual se refiere a los fundamentos que sirven de referencia teórica al proyecto de integración educativa; y
- otro **metodológico**, que hace referencia a aquellos aspectos destinados a proporcionar al profesional de la educación los criterios, procedimientos, recursos, técnicas y normas prácticas que le permitan justificar y construir el método que responde a las expectativas educativas de cada situación didáctica que se le plantea.

La intención de este cuestionario es validar, a través de su juicio, la pertinencia de cada uno de los reactivos para la medición de la variable bajo estudio. Por lo tanto, se presentan a continuación cincuenta reactivos, cada uno de los cuales incluye la pregunta o afirmación con su respuesta o idea que la complementa (en el cuestionario que se aplicará a los sujetos de estudio, se incluirán varias opciones de respuesta por cada pregunta, para que éstos elijan la que consideren correcta). Frente a cada reactivo, usted encontrará cuatro columnas: las dos primeras (conceptual/metodológico) bajo el rubro de "Indicador", en tanto que las dos últimas (Si/No) se encuentran bajo el rubro de "Pertinencia" del reactivo para medir la variable en cuestión.

Agradecemos se sirva señalar con una "X" el indicador que, según su juicio, corresponda a cada reactivo, así como la pertinencia o no del reactivo para medir la variable de investigación. Ejemplo:

Afirmaciones y Preguntas	Indicador		Pertinencia	
	Con-ceptual	Metodo-lógico	Sí	No
La integración escolar es aquella: estrategia en la que el alumno con necesidades educativas especiales cursa la educación básica en una institución ordinaria, considerando la interacción de éste con su entorno escolar.	X		X	
¿Qué instrumentos se utilizan bajo el modelo educativo de "Instrucción Programada" para elaborar el diagnóstico de la capacidad del alumno y la continua atención a su progreso? Se utilizan los instrumentos de situación, pretest, postest y test incorporado al programa.		X		X

Afirmaciones y Preguntas

	Indicador		Pertinencia	
	Con-ceptual	Metodo lógico	Sí	No
1. ¿Qué entiende por normalización? Principio de acción consistente en ofrecer a los sujetos con algún tipo de deficiencia la posibilidad de que desarrollen una forma de vida lo más normal posible.				
2. ¿La integración está contemplada en las diferentes etapas educativas? Sí. Dadas las características de los alumnos con necesidades educativas especiales, los niños de los niveles educativos inicial, preescolar, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo pueden integrarse al sistema regular cuando las condiciones lo permiten.				
3. Los acciones en que se basa principalmente el desarrollo técnico-pedagógico de la USAER son: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.				
4. ¿Quién decide la forma en que deberá llevarse a cabo la integración de los alumnos? El acceso al currículum básico, ya sea en la escuela regular o en los centros educativos de educación especial, deberá decidirse en conjunto, considerando la participación del personal de USAER, de la comunidad escolar (docentes y autoridades) y de los padres.				
5. La integración educativa es aquella: estrategia basada en el acceso y permanencia en la escuela (regular o especial), donde el alumno con necesidades educativas especiales goza de los servicios que brinda el currículum de educación básica.				
6. Las USAER son instancias a través de las cuales se pretende: elevar la calidad de la educación, apoyando a la escuela en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, mediante la provisión de recursos técnico-pedagógicos y organizativos que permitan brindar el servicio educativo con equidad e igualdad a la población escolar.				
7. ¿Cómo define la discapacidad? Proceso de la persona que puede ser transitorio o definitivo, sin una tipología específica (por ejemplo: ciego, sordo, etcétera).				
8. La integración educativa de los alumnos es posible: a través del acceso y permanencia en la escuela regular o especial.				
9. ¿Cómo define las necesidades educativas especiales? Aquéllas que presenta el alumno a quien, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.				
10. El uso del aula de apoyo como recurso para la integración educativa del alumno se decidirá a partir de: reconocer las necesidades educativas especiales de los alumnos y las circunstancias de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en el grupo.				

	Indicador	Pertinencia	
		Con-ceptual	Metodológico
Afirmaciones y Preguntas			
11. La integración escolar es aquella: estrategia en la que el alumno con necesidades educativas especiales cursa la educación básica en una institución ordinaria, considerando la interacción de éste con su entorno escolar.			
12. ¿En qué consiste la modalidad de apoyo en el aula regular? Dentro del mismo grupo del alumno con necesidades educativas especiales se apoyan las actividades del maestro con el grupo regular, sin distraer al profesor de sus actividades cotidianas y favoreciendo el aprendizaje no sólo del alumno en cuestión sino del grupo en general.			
13. ¿En qué consiste la intervención psicopedagógica? Apoyos específicos que definen una serie de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación o bajo rendimiento del alumno ante los contenidos escolares y el contexto de la escuela, respondiendo a sus necesidades educativas especiales.			
14. La USAER es: la instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos-metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.			
15. ¿En qué consiste la evaluación continua? Acción que permite revisar constantemente la eficacia de las acciones planeadas con base en los logros de aprendizaje, llevando a cabo los ajustes necesarios en las estrategias de intervención.			
16. La orientación es: un proceso de intercambios y construcción entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de la USAER, en donde se revisan y analizan las necesidades educativas especiales y en donde se toman decisiones para la modificación del contexto del aula, de la escuela y de la familia.			
17. La planeación de la intervención comprende: definición de las adecuaciones curriculares que deberán aplicarse, así como el espacio donde se llevará a cabo la intervención.			
18. La integración es: el proceso que maximiza la interacción entre los menores de la misma edad, independientemente de su situación de discapacidad.			
19. Para un alumno con discapacidad es mejor: procurar que permanezca en la escuela regular, ofreciéndole las ayudas necesarias para facilitar, en el mayor grado posible, su interacción con los contenidos del currículum, con los profesores y con sus compañeros.			

	Afirmaciones y Preguntas	Indicador		Pertinencia	
		Conceptual	Metodológico	Sí	No
20.	La integración escolar de los alumnos es posible: a través del acceso y permanencia en la escuela regular.				
21.	¿En qué consiste la evaluación que se hace al iniciar el proceso de atención del alumno con necesidades educativas especiales? Detectar al alumno, determinando sus necesidades educativas especiales mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para ello.				
22.	¿Qué significa que un alumno tenga necesidades educativas especiales? Cuando, durante su escolarización, el alumno requiere de una atención más específica y de mayores recursos educativos que aquellos requeridos por sus compañeros de su edad y grado.				
23.	El estudiante aprende: a través de la interacción con el profesor, con los contenidos de aprendizaje y con sus compañeros, en el contexto del aula y de la escuela; siendo esencial la reflexión sobre la naturaleza de las oportunidades y de las ayudas que se le brindan.				
24.	¿En qué consiste la modalidad de ayuda en el aula de apoyo? Se brinda una atención más específica, de acuerdo con las necesidades educativas del alumno, favoreciendo su aprendizaje con apoyos más específicos.				
25.	El proceso de seguimiento permite: reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar, una vez terminado el proceso de intervención; así como actuar conforme a las necesidades que se vayan presentando.				
26.	La identificación de los alumnos que requieren mayor apoyo se realiza a partir de: comparar los progresos que cada alumno tiene respecto a sus compañeros en el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como de las dificultades que enfrenta y el desfase que se observa entre él y su grupo.				
27.	El apoyo que brinda USAER debe constituir una: respuesta específica de cada centro educativo a la integración, con base en las necesidades que cada centro manifieste en torno al proceso de integración.				
28.	La evaluación es: un proceso ininterrumpido constituido por diferentes momentos, en donde cada uno de éstos representa una aproximación a la interacción entre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelve, ofreciendo elementos para la explicación de las necesidades educativas especiales y para la toma de decisiones en torno a la intervención psicopedagógica.				

	Afirmaciones y Preguntas	Indicador		Pertinencia	
		Con-ceptual	Metodológico	Sí	No
29.	Las estrategias generales en las que se basa el desarrollo técnico-operativo de la USAER son: la atención de los alumnos, así como la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.				
30.	La intervención es: un proceso en el cual, a partir de la realización de diferentes acciones y de la utilización de recursos educativos complementarios, se modifican o compensan las condiciones y características del alumno y del contexto en donde se desenvuelve con el propósito de satisfacer sus necesidades educativas especiales.				
31.	El papel del profesor dentro del proceso de integración educativa es: facilitar el aprendizaje de sus alumnos, a través de la guía que él les proporciona para promover su papel activo en la construcción de sus propios conocimientos. En el caso concreto del niño con necesidades educativas especiales, el maestro debe colaborar con los especialistas y los padres de familia para responder a las exigencias específicas del infante.				
32.	¿Cómo plantea a la Educación Especial en la actualidad? Como una modalidad de apoyo a la educación básica, constituida por un conjunto de recursos técnicos, materiales y humanos que se ponen a disposición del sistema educativo nacional para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, presenten o no algún signo de discapacidad.				
33.	Las adecuaciones curriculares representan: la estrategia fundamental para llevar a cabo el proceso de integración del alumno con necesidades educativas especiales.				
34.	¿Qué recursos se consideran esenciales para determinar las necesidades educativas especiales del alumno? La entrevista (a padres, docentes y alumnos), la observación (de la interacción del niño dentro del contexto del aula y la escuela) y la revisión de trabajos del alumno en torno a las tareas escolares.				
35.	Las adecuaciones curriculares comprenden la modificación: de objetivos, contenidos, metodología, evaluación, temporalización, recursos personales, materiales específicos o medidas de acceso físico al centro educativo.				
36.	La puesta en marcha de las acciones de evaluación, intervención y orientación de la USAER debe estar apoyada por: acciones permanentes de difusión, sensibilización y gestión escolar dentro de la escuela y en la zona escolar, con el fin de propiciar un ambiente que favorezca la integración educativa.				
37.	¿Qué tipo de colaboración se le pide a los padres en el proceso educativo de sus hijos? Apoyo en casa con las tareas escolares, gestión de apoyos específicos, asistencia continua y permanente a las reuniones con el maestro de grupo y con el maestro de apoyo, etcétera.				

Afirmaciones y Preguntas

	Indicador		Pertinencia
	Conceptual	Metodológico	
38. La orientación a los padres de familia pretende: la participación en la atención a las necesidades educativas especiales, estableciendo vínculos más estrechos entre la escuela y la familia para lograr que ésta participe en la consecución de los fines que la escuela se propone cumplir			
39. La sensibilización es: un proceso fundamental que va más allá de la transmisión de la información, buscando propiciar la disposición y apoyo de autoridades educativas, docentes, padres de familia y alumnos, con el fin de fortalecer las acciones que se realizan en la USAER, encaminadas a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.			
40. ¿Qué finalidad tienen las acciones encaminadas a informar y sensibilizar? Propiciar la aceptación y apoyo de las personas con necesidades educativas especiales para fortalecer la labor de USAER; propiciar la constante comunicación entre la comunidad escolar, la zona escolar y los integrantes de USAER, para el adecuado desarrollo de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales; así como obtener el apoyo personal y material requerido para favorecer el proceso de integración educativa.			
41. ¿Qué información del alumno considera pertinente para poder determinar sus necesidades educativas especiales? Sus capacidades básicas, su competencia curricular en relación al grupo y su estilo de aprendizaje.			
42. ¿Qué información del entorno del alumno considera pertinente para determinar sus necesidades educativas especiales? Aquélla relacionada con los aspectos del entorno que favorecen o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje: familia, aula, escuela, contenidos curriculares, estrategias didácticas, etcétera.			
43. ¿Qué son los recursos educativos especiales? Aquellos recursos educativos de carácter adicional o diferente a los de la escuela.			
44. El currículum de los sujetos con necesidades educativas especiales es: el mismo que se aplica en la educación regular.			
45. ¿Qué son las adecuaciones curriculares? Acomodaciones o ajustes en el programa curricular básico, de acuerdo a las necesidades y posibilidades de los alumnos; razón por la cual constituyen instrumentos de individualización y flexibilización de la enseñanza.			
46. ¿Qué información se debe considerar para la aplicación de las adaptaciones curriculares? Las necesidades educativas del alumno, las características de la escuela, así como los recursos que la administración educativa provee al centro escolar.			
47. ¿Cuáles son los dos aspectos esenciales que constituyen la oferta educativa para dar respuesta a las necesidades educativas de cada alumno? El currículum y los medios de acceso a éste.			

	Indicador		Pertinencia	
	Conceptual	Metodológico	Si	No
Afirmaciones y Preguntas				
48. Una escuela de calidad para todos se refiere a: un modelo de escuela que cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimiento de educación especial, ofreciendo la posibilidad de acceso a ambientes normalizados de educación bajo un programa de seguimiento y apoyo tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar.				
49. Las adecuaciones curriculares pueden ubicarse en: asignaturas y contenidos (qué enseñar y evaluar), metodología (cómo enseñar y evaluar) y temporalización (cuándo enseñar y evaluar).				
50. ¿A qué se refiere la expresión “educar para la diversidad”? A educar respetando las diferencias individuales y reconociendo que todos tenemos los mismos derechos. De este modo, la escuela básica debe ser –por principio de derecho– incluyente, teniendo que asumir metodologías flexibles ante una población cada vez más heterogénea y logrando así la equidad de acceso y calidad de objetivos educativos para toda la población.				

Comentarios: _____

Favor de proporcionar la siguiente información

Nombre: _____

Formación profesional: _____

Puesto que desempeña actualmente (¿en qué institución?): _____

Agradecemos su colaboración

ANEXO 2

Cuestionario "C"

Instrucciones

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones y preguntas que debe completar o contestar (según sea el caso) en su totalidad, eligiendo sólo una opción por cada afirmación o pregunta. Indique con una (X) la opción que considere más adecuada. Recuerde que no puede dejar preguntas sin respuesta, y que debe elegir una sola opción en cada pregunta.

La información de este cuestionario es estrictamente confidencial. Agradecemos su colaboración.

1. ¿Qué entiende por normalización?

- () Estrategia evaluativa, a través de la cual es posible determinar la condición normal o anormal del niño.
- () Principio de acción consistente en ofrecer a los sujetos que presentan necesidades educativas especiales la posibilidad de que desarrollen una forma de vida lo más normal posible.

2. ¿La integración está contemplada en las diferentes etapas educativas?

- () No. Únicamente los niños que presentan necesidades educativas especiales en los niveles preescolar y primaria tienen la opción de integrarse.
- () Sí. Dadas las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, los niños de los niveles educativos inicial, preescolar, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo pueden integrarse al sistema regular cuando las condiciones lo permitan.

3. Los procesos en que se basa principalmente el desarrollo técnico/pedagógico de la USAER son:

- () Diagnóstico psicométrico y atención directa del alumno que presenta necesidades educativas especiales, en el aula de apoyo.
- () Evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

4. ¿Quién decide la forma en que deberá llevarse a cabo la integración de los alumnos?

- () El acceso al currículum básico, ya sea en la escuela regular o en los centros educativos de educación especial, deberá decidirse en conjunto, considerando la participación del personal de USAER, de la comunidad escolar (docentes y autoridades) y de los padres.
- () El personal de USAER es quien decide la forma en que debe ser integrado el alumno que presenta necesidades educativas especiales.

5. Las USAER son instancias a través de las cuales se pretende:

- () Elevar la calidad de la educación, apoyando a la escuela en la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, mediante la provisión de recursos técnico-pedagógicos y organizativos que permitan brindar el servicio educativo con equidad e igualdad a la población escolar.
- () Atender al niño que presenta necesidades educativas especiales, mediante la aplicación de un programa especializado distinto al currículum de educación regular.

6. ¿Cómo define las necesidades educativas especiales?

- () Deficiencias que producen un rezago significativo en el desarrollo del alumno, requiriendo de una atención específica que sólo puede proporcionarse en centros especializados.
- () Aquéllas que presenta el alumno a quien se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.

7. El uso del aula de apoyo como recurso para la integración educativa del alumno se decidirá a partir de:

- () Reconocer las necesidades educativas especiales de los alumnos, así como las circunstancias de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en el grupo y en la escuela.
- () La aplicación de pruebas psicométricas y de la observación del desempeño del alumno en clase.

8. ¿En qué consiste la evaluación continua?

- () Aplicación periódica de pruebas psicométricas, cuya finalidad es valorar los avances del alumno que presenta necesidades educativas especiales.
- () Acción que permite revisar constantemente la eficacia de las acciones planeadas con base en los logros de aprendizaje, llevando a cabo los ajustes necesarios en las estrategias de intervención.

9. La orientación es:

- () Un proceso de intercambios y construcción entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de la USAER, en donde se revisan y analizan las necesidades educativas especiales y en donde se toman decisiones para la modificación del contexto del aula, de la escuela y de la familia.
- () Un programa que el personal de USAER debe proveer a los profesores regulares y a los padres de familia, sobre las acciones que cada uno de ellos debe realizar para favorecer la integración del alumno que presenta necesidades educativas especiales.

10. La planeación de la intervención comprende:

- () Definición de las adecuaciones curriculares que deberán aplicarse, así como el espacio donde se llevará a cabo la intervención.
- () Definición únicamente del personal que intervendrá en los apoyos que se le proporcionarán al alumno que presente necesidades educativas especiales.

11. ¿En qué consiste la evaluación que se hace al iniciar el proceso de atención del alumno que presenta necesidades educativas especiales?

- () Realizar un diagnóstico del déficit que presenta el alumno, a partir de la aplicación de distintas pruebas psicométricas.
- () Detectar al alumno, determinando sus necesidades educativas especiales mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para ello.

12. ¿Qué significa que un alumno presente necesidades educativas especiales?

- () Cuando, durante su escolarización, el alumno requiere de una atención más específica y de mayores recursos educativos que aquéllos requeridos por sus compañeros de su edad y grado.
- () Cuando el alumno presenta un rezago significativo en su desarrollo, requiriendo de una atención específica que sólo puede proporcionarse en centros especializados.

13. El estudiante aprende:

- () A través de la interacción con el profesor, con los contenidos de aprendizaje y con sus compañeros, en el contexto del aula y de la escuela; siendo esencial la reflexión sobre la naturaleza de las oportunidades y de las ayudas que se le brindan.
- () Hasta donde sus capacidades y limitaciones tanto físicas como mentales se lo permitan; siendo necesario un diagnóstico del problema específico que el alumno presente, para definir el nivel de desarrollo que puede alcanzar.

14. ¿En qué consiste la modalidad de ayuda en el aula de apoyo?

- () Es la única forma en que se puede integrar al alumno que presenta necesidades educativas especiales a la escuela regular, mediante la aplicación de un programa especializado distinto al currículum de educación regular.
- () Se brinda una atención más específica, de acuerdo con las necesidades educativas del alumno, favoreciendo su aprendizaje con apoyos más específicos.

15. La identificación de los alumnos que requieren mayor apoyo se realiza a partir de:

- () Comparar los progresos que cada alumno tiene respecto a sus compañeros en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Y a partir de las dificultades que enfrenta y el desfase que se observa entre él y su grupo.
- () Aplicar distintas pruebas psicométricas.

16. ¿Qué finalidad tienen las acciones encaminadas a informar y sensibilizar?

- () Propiciar la aceptación y apoyo de las personas que presentan necesidades educativas especiales para fortalecer la labor de USAER; propiciar la constante comunicación entre la comunidad escolar, la zona escolar y los integrantes de USAER, para el adecuado desarrollo de la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; así como obtener el apoyo personal y material requerido para favorecer el proceso de integración educativa.
- () Promover la protección de aquellos alumnos que se encuentran en desventaja con respecto a sus demás compañeros.

17. La evaluación es:

- () Una valiosa herramienta para poder diagnosticar el déficit del alumno y definir el tratamiento apropiado para propiciar su integración educativa.
- () Un proceso ininterrumpido constituido por diferentes momentos, en donde cada uno de éstos representa una aproximación a la interacción entre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelve, ofreciendo elementos para la explicación de las necesidades educativas especiales y para la toma de decisiones en torno a la intervención psicopedagógica.

18. ¿Cómo se plantea la Educación Especial en la actualidad?

- () Como la instancia encargada de educar a aquellos alumnos que, por las necesidades educativas especiales que presentan, no les es posible integrarse a las escuelas regulares.
- () Como una modalidad de apoyo a la educación básica, constituida por un conjunto de recursos técnicos, materiales y humanos que se ponen a disposición del sistema educativo nacional para atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

19. Las adecuaciones curriculares representan:

- () Una estrategia en el proceso de integración del alumno que presenta necesidades educativas especiales, que sólo debe utilizarse como último recurso, debido a las dificultades que implica (tanto para el docente como para los especialistas) su planeación y aplicación.
- () La estrategia fundamental para llevar a cabo el proceso de integración del alumno que presenta necesidades educativas especiales.

20. ¿Qué recursos se consideran esenciales para determinar las necesidades educativas especiales del alumno?

- () La entrevista a padres, docentes y alumnos; la observación de la interacción del niño dentro del contexto del aula y de la escuela; así como la revisión de trabajos del alumno en torno a las tareas escolares.
- () La entrevista a padres, docentes y alumnos, así como la aplicación de pruebas psicométricas.

21. La puesta en marcha de las acciones de evaluación, intervención y orientación de la USAER debe estar apoyada por:

- () El director de la escuela regular, pues sólo a través de su apoyo son posibles estas acciones.
- () Acciones permanentes de difusión, sensibilización y gestión escolar dentro de la escuela y en la zona escolar, con el fin de propiciar un ambiente que favorezca la integración educativa.

22. ¿Qué tipo de colaboración se le pide a los padres en el proceso educativo de sus hijos?

- () Que de no ser posible su apoyo en las actividades educativas de sus hijos, se abstengan de interferir en las mismas, pues esta situación podría dificultar el proceso de intervención psicopedagógica.
- () Apoyo en casa con las tareas escolares, gestión de apoyos específicos, asistencia continua y permanente a las reuniones con el maestro de grupo y con el maestro de-apoyo, etcétera.

23. La sensibilización es:

- () Un proceso fundamental que va más allá de la transmisión de la información, buscando propiciar la disposición y apoyo de autoridades educativas, docentes, padres de familia y alumnos, con el fin de fortalecer las acciones que se realizan en la USAER, encaminadas a la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- () Un conjunto de actividades dirigidas al profesor regular y a los padres de familia, cuya finalidad es lograr que estas personas reconozcan el derecho de los niños que presentan necesidades educativas especiales de integrarse a la escuela regular, procurándoles una mayor protección para poder compensar su condición de desventaja con respecto a sus demás compañeros.

24. ¿Qué son los recursos educativos especiales?

- () Aquellos recursos educativos de carácter adicional o diferente a los de la escuela.
- () Aquellos recursos destinados a los alumnos que presentan alguna discapacidad.

25. El currículum para la atención educativa de los sujetos que presentan necesidades educativas especiales es:

- () Distinto a aquél aplicado en la educación regular.
- () El mismo que se aplica en la educación regular.

26. Una escuela de calidad para todos se refiere a:

- () Un modelo de escuela que responda al derecho de todos los alumnos a ser educados, ya sea en una escuela regular o en una especial bajo currículums distintos, a través de un programa de seguimiento y apoyo a las personas involucradas en el proceso de integración del niño.
- () Un modelo de escuela que cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimiento de educación especial, ofreciendo la posibilidad de acceso a ambientes normalizados de educación bajo un programa de seguimiento y apoyo tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar.

27. La orientación a los padres de familia pretende:

- () Que éstos colaboren con materiales didácticos, los cuales apoyarán el proceso de integración de sus hijos.
- () La participación en la atención a las necesidades educativas especiales, estableciendo vínculos más estrechos entre la escuela y la familia para lograr que ésta participe en la consecución de los fines que la escuela se propone cumplir.

ANEXO 3

Cuestionario 1

Instrucciones

Favor de proporcionar toda la información (con excepción del nombre, el cual es de carácter opcional) que se le solicita en el apartado de *Datos generales*. Posteriormente, encontrará una serie de afirmaciones y preguntas que debe completar o contestar (según sea el caso) en su totalidad, eligiendo sólo una opción por cada afirmación o pregunta. La información de este cuestionario es estrictamente confidencial, por lo que resulta indispensable que responda con honestidad.

Agradecemos su colaboración.

Datos generales

Nombre o iniciales (opcional): _____

Edad: _____

Sexo: Femenino () Masculino ()

Formación profesional: _____

Coordinación a la que pertenece: _____

Zona a la que pertenece: _____

Turno en que labora: _____

Puesto actual y años de experiencia en el mismo: _____

Puestos anteriores (y tiempo de duración aproximado en cada uno):

Indique con una (X) la opción que considere más adecuada. Recuerde que no puede dejar preguntas sin respuesta, y que debe elegir una sola opción en cada pregunta.

1. La información que ha recibido sobre el proceso de integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales ha sido:

- () Nula
- () Regular
- () Satisfactoria

6. El apoyo técnico que ha recibido de Educación Especial (por ejemplo: cursos de actualización, asesoría, información por escrito, etcétera) en el desempeño de sus funciones para favorecer el proceso de integración educativa ha sido:
- () Nulo
 - () Regular
 - () Satisfactorio
7. **¿Qué entiende por normalización?**
- () Estrategia evaluativa, a través de la cual es posible determinar la condición normal o anormal del niño.
 - () Principio de acción consistente en ofrecer a los sujetos que presentan necesidades educativas especiales la posibilidad de que desarrollen una forma de vida lo más normal posible.
8. **Las USAER son instancias a través de las cuales se pretende:**
- () Elevar la calidad de la educación, apoyando a la escuela en la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, mediante la provisión de recursos técnico-pedagógicos y organizativos que permitan brindar el servicio educativo con equidad e igualdad a la población escolar.
 - () Atender al niño que presenta necesidades educativas especiales, mediante la aplicación de un programa especializado distinto al currículum de educación regular.
9. **¿Cómo define las necesidades educativas especiales?**
- () Deficiencias que producen un rezago significativo en el desarrollo del alumno, requiriendo de una atención específica que sólo puede proporcionarse en centros especializados.
 - () Aquéllas que presenta el alumno a quien se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.
10. **¿En qué consiste la evaluación continua?**
- () Aplicación periódica de pruebas psicométricas, cuya finalidad es valorar los avances del alumno que presenta necesidades educativas especiales.
 - () Acción que permite revisar constantemente la eficacia de las acciones planeadas con base en los logros de aprendizaje, llevando a cabo los ajustes necesarios en las estrategias de intervención.
11. **La orientación es:**
- () Un proceso de intercambios y construcción entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de la USAER, en donde se revisan y analizan las necesidades educativas especiales y en donde se toman decisiones para la modificación del contexto del aula, de la escuela y de la familia.
 - () Un programa que el personal de USAER debe proveer a los profesores regulares y a los padres de familia, sobre las acciones que cada uno de ellos debe realizar para favorecer la integración del alumno que presenta necesidades educativas especiales.
12. **La planeación de la intervención comprende:**
- () Definición de las adecuaciones curriculares que deberán aplicarse, así como el espacio donde se llevará a cabo la intervención.
 - () Definición únicamente del personal que intervendrá en los apoyos que se le proporcionarán al alumno que presente necesidades educativas especiales.

13. El estudiante aprende:

- () A través de la interacción con el profesor, con los contenidos de aprendizaje y con sus compañeros, en el contexto del aula y de la escuela; siendo esencial la reflexión sobre la naturaleza de las oportunidades y de las ayudas que se le brindan.
- () Hasta donde sus capacidades y limitaciones tanto físicas como mentales se lo permitan; siendo necesario un diagnóstico del problema específico que el alumno presente, para definir el nivel de desarrollo que puede alcanzar.

14. ¿En qué consiste la modalidad de ayuda en el aula de apoyo?

- () Es la única forma en que se puede integrar al alumno que presenta necesidades educativas especiales a la escuela regular, mediante la aplicación de un programa especializado distinto al currículum de educación regular.
- () Se brinda una atención más específica, de acuerdo con las necesidades educativas del alumno, favoreciendo su aprendizaje con apoyos más específicos.

15. Las adecuaciones curriculares representan:

- () Una estrategia en el proceso de integración del alumno que presenta necesidades educativas especiales, que sólo debe utilizarse como último recurso, debido a las dificultades que implica (tanto para el docente como para los especialistas) su planeación y aplicación.
- () La estrategia fundamental para llevar a cabo el proceso de integración del alumno que presenta necesidades educativas especiales.

16. La sensibilización es:

- () Un proceso fundamental que va más allá de la transmisión de la información, buscando propiciar la disposición y apoyo de autoridades educativas, docentes, padres de familia y alumnos, con el fin de fortalecer las acciones que se realizan en la USAER, encaminadas a la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- () Un conjunto de actividades dirigidas al profesor regular y a los padres de familia, cuya finalidad es lograr que estas personas reconozcan el derecho de los niños que presentan necesidades educativas especiales de integrarse a la escuela regular, procurándoles una mayor protección para poder compensar su condición de desventaja con respecto a sus demás compañeros.

17. ¿Qué son los recursos educativos especiales?

- () Aquellos recursos educativos de carácter adicional o diferente a los de la escuela.
- () Aquellos recursos destinados a los alumnos que presentan alguna discapacidad.

18. El currículum para la atención educativa de los sujetos que presentan necesidades educativas especiales es:

- () Distinto a aquél aplicado en la educación regular.
- () El mismo que se aplica en la educación regular.

19. Una escuela de calidad para todos se refiere a:

- () Un modelo de escuela que responda al derecho de todos los alumnos a ser educados, ya sea en una escuela regular o en una especial bajo currículos distintos, a través de un programa de seguimiento y apoyo a las personas involucradas en el proceso de integración del niño.
- () Un modelo de escuela que cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimiento de educación especial, ofreciendo la posibilidad de acceso a ambientes normalizados de educación bajo un programa de seguimiento y apoyo tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar.

De acuerdo a su experiencia profesional:

¿Cuál es su opinión sobre la integración educativa? _____

¿Qué obstáculos ha encontrado bajo este nuevo modelo educativo? _____

¿Qué ha hecho o qué sugiere para superarlos? _____

¿Qué ha significado para usted participar en el proceso de integración educativa? _____

ANEXO 4

Cuestionario 2

Instrucciones

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente su opinión. Tan sólo queremos conocer su parecer con respecto a la integración educativa de niño(a)s con necesidades educativas especiales (nee). Por ello, le pedimos que lea las afirmaciones detenidamente antes de contestar. La información que proporcione será de carácter estrictamente confidencial y se utilizará sólo para efectos de nuestra investigación.

En las siguientes páginas encontrará una serie de afirmaciones. Lea cada una de ellas y señale con una (X) la opción que considere más apropiada (sólo puede marcar una opción por afirmación). Todas las afirmaciones deben ser contestadas.

Las opciones de respuesta a cada afirmación son:

TA = Totalmente de acuerdo
A = De acuerdo
D = En desacuerdo
TD = Totalmente en desacuerdo

Ejemplo:

I. Los alumnos con nee son incapaces de ayudar a sus compañeros.
<input type="checkbox"/> TA <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> TD

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

Agradecemos su colaboración.

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

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