

320825



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
CAMPUS TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

LA ACTITUD DEL DOCENTE HACIA LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA

T E S I S
QUE PRESENTA:
MIGUEL ANGEL CASTILLO
FUENTES
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

ASESOR: LIC. MARTINA RAMÍREZ CHÁVEZ
DICTAMINADOR: MTRA. DIANA LUCERO
ARBOLEDA RAMÍREZ.

MÉXICO, D.F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTADÍSTICA SALE
DE LA BIBLIOTECA

1910

1911

1912

1913

A LA UNIVERSIDAD DEL VALLE
DE MEXICO

Y A LOS DOCENTES,
QUIENES ACOMPAÑARON
MI FORMACION.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Miguel Angel

Castillo Fuentes

FECHA: 17 septiembre 2004

FIRMA: [Firma manuscrita]

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1.-

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Página

1.1	Instituciones del siglo XIX: modelos de atención y sus principales características	1
1.2.	Siglo XX: de 1900 a 1939	2
1.3.	De 1940 a 1950	5
1.4.	De 1960 a la creación de la D.G.E.E.	6
1.5.	El cambio de paradigmas: de la asistencia social a la atención comunitaria.	10

CAPÍTULO 2.

EL DOCENTE EN LA ESCUELA INTEGRADORA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

2.1.	Las Necesidades Educativas Especiales: conceptos, características y definición.	11
2.1.1.	La Integración Educativa	15
2.1.2.	La Integración Escolar	15
2.2.	Ventajas de la Integración Educativa y sus procedimientos	15
2.3.	¿Qué es la USAER?: estructura, operación, objetivos y su origen	17
2.4.	La integración educativa: más allá del salón de clases	20
2.5.	Es posible construir una teoría de la integración	25

CAPÍTULO 3.

LA ACTITUD DOCENTE HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

3.1.	¿Qué es la actitud?: su importancia	33
3.2.	Un nuevo objeto social: la Integración Educativa	37
3.3.	La capacitación docente y las políticas públicas: factores de cambio.	47
3.4.	La actitud docente: un perfil académico y social.	51

CAPÍTULO 4.	
LAS DIVERGENCIAS Y LOS RETOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL	<u>Página</u>
4.1. El positivismo y la integración	53
4.2. La discapacidad y sus términos	56
4.3. La escuela inclusiva: un reto socio-cultural	58
4.4. Prácticas y alternativas educativas	60
CAPÍTULO 5.	
METODOLOGÍA	
Planteamiento del problema	62
Objetivos	62
Hipótesis	63
Variables	63
Población	64
Selección de la muestra	65
Tipo de investigación	65
Instrumento	66
Procedimiento	67
Tratamiento estadístico	68
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	
6.1. Descripción y análisis de los datos	69
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La psicología como ciencia que estudia el comportamiento humano, ha hecho aportaciones significativas en el campo de la educación especial, de manera particular en las técnicas y programas de modificación de la conducta. Estas aportaciones estuvieron hasta hace poco tiempo enfocadas al trabajo de la educación especial, cuando ésta era concebida como aquel campo de la psicología encargado de investigar y estudiar el retardo en el desarrollo. Para llevar a cabo su diagnóstico y tratamiento se requerían centros especializados. Lugares que vivían aparte y ajenos a la educación regular ofrecida en la escuela primaria.

En la actualidad la educación especial se conceptualiza bajo el enfoque de la “Reorientación Educativa”, que desde hace algunos años se inició en países de Europa, como España y muy recientemente en México (1993) mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP). La innovación que hace esta propuesta implica el uso de tres conceptos fundamentales:

- Integración educativa
- Necesidades Educativas Especiales (NEE)
- Atención a la diversidad

Desde esta perspectiva y en materia de educación especial su importancia radica en dos aspectos: 1) incluye a los especialistas de esta área, como el psicólogo, pedagogo, trabajador social y terapeuta de lenguaje al organigrama del plantel educativo y; 2) integra a los alumnos con NEE, al interior del aula regular para brindarle los contenidos básicos de la educación básica regular. Asigna un valor indiscutible a la atención de la *diversidad educativa*, que es entendida como el reconocimiento y respeto de las diferencias físicas, étnicas, sociales, lingüísticas y culturales que poseen los alumnos y alumnas de la República mexicana. A ellos se les brinda una atención educativa pertinente conforme a sus diferencias y sobre todo, con base en el derecho a recibir educación básica.

De manera indirecta la Reorientación Educativa le propone al especialista, reconceptualizar el término "educación especial" ya que requiere adaptar las estrategias y técnicas educativas para favorecer el mejor desarrollo académico y social del alumno con necesidades educativas especiales. Ante este nuevo panorama, uno de los retos de la comunidad educativa en México se

ubica en la tarea de lograr la calidad en la educación. En lo particular los docentes son considerados agentes responsables del buen desempeño y ejecución del aprendizaje de los alumnos. Para ello los profesores requieren de un trabajo multidisciplinario que los convierte en una pieza primordial en la Reorientación Educativa. Pero al mismo tiempo necesitan realizar una serie de ajustes y adaptaciones metodológicas, profesionales y hasta de tipo personal en el marco de este modelo en la educación pública.

En este sentido es primordial conocer cuál es la actitud que posee el docente hacia la integración educativa de alumnos con NEE. Ya que el éxito o fracaso del alumno con NEE dependerá en mucho del grado de aceptación y del rechazo que el maestro manifieste al educar grupos heterogéneos conformados por alumnos y alumnas con diferencias entre sí. De antemano sabemos que la relación alumno-maestro, como toda relación humana, mejora o empeora según la actitud existente entre los sujetos actuantes. Es un fenómeno psico-social donde intervienen muchos factores, uno de ellos es el docente, en quien recae gran parte de la responsabilidad en cuanto a la calidad de la relación se refiere. Elementos como la tolerancia, resistencia, defensa, temor y preferencia se ponen en juego cada vez que el profesor está frente a su grupo clase. El alumno con NEE depende de estos elementos para lograr su integración educativa; sentirse a gusto en su salón; ser capaz de participar y al mismo tiempo, construir conocimiento útil en su vida académica y social. De ahí el papel inherente del maestro como un agente de cambio; como un facilitador del aprendizaje y de la adaptación de alumnas y alumnos tan característicos y a la vez tan diversos como el mosaico multicolor propio de la diversidad social y cultural de nuestro país.

Para ello, en el primer capítulo del presente estudio se abordan los antecedentes históricos de la educación especial en México, a partir del siglo XIX momento en el que nacen de manera formal las primeras instituciones para atender a personas con discapacidad. Se hace una revisión de las instituciones que desde entonces fueron creadas para este propósito, así como los conceptos y modelos psicopedagógicos predominantes en cada una de las etapas. Asimismo, se hizo una clasificación por décadas, de manera aproximada, con base en las aportaciones registradas y las instituciones creadas en cada una de ellas. La revisión histórica se retoma además para explicar cómo se construyó el cuerpo teórico y práctico de la educación especial hasta nuestros días, que

dio por resultado el concepto de las necesidades educativas especiales desde la visión de la reorientación educativa.

En el segundo capítulo, se habla del concepto de las necesidades educativas especiales: cómo surgió, características y el impacto que tuvo en la práctica docente y en la reconceptualización teórica de la educación especial y cómo este nuevo término dio la pauta para el consenso de los Acuerdos de Salamanca, España. Documento a partir del cual nació un movimiento a nivel mundial para reorientar los sistemas educativos de las naciones, incluyendo a la educación especial. Del mismo modo se definen conceptos como *diversidad educativa*, *integración escolar* y *educativa*. Puntos centrales de la reorientación. Se hace una descripción del papel y estructura de la USAER, que es la instancia oficial encargada de atender dentro de la escuela regular, a los alumnos integrados que presenten necesidades educativas especiales. Más adelante se describen experiencias e investigaciones que apuntan hacia la posibilidad de construir una *teoría de la integración*; así como la aproximación del concepto NEE, hacia la visión del proceso salud-enfermedad y la importancia de la capacitación docente para mejorar la actitud hacia la integración educativa, que se plantea a final de cuentas, como un problema de origen en los ámbitos cultural y social.

En el capítulo tres, se desarrolla el tema sobre la actitud docente hacia la integración educativa y se acompaña de definiciones, cualidades, componentes y funciones de la actitud para comprender cómo se da ésta en la actividad docente. Se mencionan investigaciones específicas al respecto y se vincula con la necesidad de mejorar los procesos de capacitación que, desde la investigación y en la experiencia profesional, se plantea como una vía principal para favorecer un cambio futuro en la actitud docente y de la sociedad, hacia la integración de alumnos con NEE. La adaptación y modificación curricular en los programas de formación superior para los profesionales de la educación, se plantea como una estrategia indispensable en la búsqueda de mejorar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen a este tipo de alumnos, los padres de familia y la comunidad.

El cuarto capítulo, establece algunos de los retos y divergencias que se presentan en la práctica diaria en las escuelas que se denominan *integradoras*, así como los diversos obstáculos a los que

se enfrenta el docente como el especialista de la USAER. Se hace además un análisis sobre si es o no el positivismo el responsable de la exclusión y marginación que experimentan los alumnos con NEE con o sin discapacidad. Se añade una discusión sobre las limitaciones metodológicas y semánticas del concepto NEE para atender las necesidades de la escuela integradora y de los alumnos integrados.

Finalmente se presenta el trabajo metodológico que sustenta el presente estudio, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una encuesta tipo likert y la discusión al respecto.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

1.1. *Instituciones del siglo XIX: modelos de atención y sus principales características.-*

El sistema educativo mexicano ha experimentado en últimas fechas, transformaciones administrativas, técnicas y conceptuales. Cambios que obedecen a la búsqueda de nuevas formas y estrategias para elevar la calidad de la educación en el país, así como por la influencia de otros países en materia educativa.

Los esfuerzos para mejorar la educación en México, particularmente en la educación especial, datan desde el siglo pasado cuando surgen las instituciones pioneras en la materia. A finales del siglo XIX, a partir de la promulgación de la Ley General de Instrucción Pública, nació en 1867 la Escuela Nacional para Sordos. Dos años más tarde, en 1869, Gabino Barreda (Paredes, M. y Sosa, J. 1998) implementó la 2da. Ley Orgánica sobre Educación Superior y con ella se introdujeron nuevas carreras en la educación superior, entre ellas, la carrera de profesor de instrucción de sordomudos. Es mediante el Art. 6to. de esta Ley Orgánica que se plantea el establecimiento de la escuela de Artes y Oficios; y de la escuela para ciegos en 1870.

Con el fundamento de la filosofía *positivista* que dominó parte del XIX y que se extendió hasta casi todo el siglo XX, se inició de manera oficial la atención de *débiles mentales* con la creación de aquellas dos instituciones y además con el interés por formar nuevas profesiones especializadas en lo que denominamos educación especial.

Es importante considerar cuál ha sido el devenir de la SEP¹, hasta nuestros días. Así el primer registro de una Institución Federal de educación en el ámbito nacional se dio en 1833 cuando se creó la Dirección General de Instrucción Pública. En 1841, se denominó: Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria. Para finales del siglo XIX, fue llamada por primera vez *Secretaría* de Justicia e Instrucción Pública. En las postrimerías del mismo siglo se presentó el 1er. Congreso Nacional de Instrucción

¹ Las dependencias encargadas del sistema educativo nacional, hasta llegar a la creación de Secretaría de Educación Pública (SEP) como hoy la conocemos, siempre han mantenido una estrecha relación con la educación especial principalmente por los avances y logros obtenidos por parte del sistema de educación regular, que siempre se ven reflejados, más tarde, en la educación especial.

Pública. A partir de éste y de otros congresos posteriores, la atención a los grupos marginados, indígenas y campesinos, comenzó a ser realidad para *integrarlos* a la vida social y educativa, por medio de la creación de escuelas rurales.

Las diferencias entre la escuela de Artes y Oficios; y la de Ciegos fueron notorias sobre todo en sus contenidos programáticos. La primera aplicó la filosofía positivista, mientras en la segunda los niveles de exigencia en las materias fueron más flexibles. Con ello se hizo evidente por primera vez la existencia de un *currículum paralelo* que trajo consigo formas de exclusión y segregación de los alumnos denominados en ese entonces, como *débiles mentales*. Sólo un reducido grupo de alumnos con deficiencias físicas *evidentes* – sordos y ciegos en este caso– fueron los únicos sin acceso a la educación regular. En consecuencia se generó un proceso de integración, llamémosle *accidental* de la mayoría de alumnos.

Es importante mencionar que conforme se han construido los conceptos y definiciones sobre nuevas metodologías en la educación regular, (instrumentos, contenidos, tipos de evaluación) en esa medida se han transmitido hacia la educación especial. Esto es cierto desde las ventajas y apoyos que el sistema regular ha ido logrando y conquistando, hasta las desventajas y vicios que en ella existen. Elementos que en su conjunto son adoptados por la educación especial, como parte de la relación de dependencia hacia el sistema regular. Por ejemplo en el terreno legislativo las primeras iniciativas para la escuela regular se registraron en la época del presidente Juárez y para la educación especial sucedió hasta principios del siglo XX.

1.2. Siglo XX: De 1900 a 1939.- Al ingresar al siglo XX, con Porfirio Díaz en el poder, la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública se transformó en 1905 a Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Con este antecedente en 1908 se organizó el Congreso Nacional de Instrucción Pública. A partir de sus resultados se consideraron dos aspectos fundamentales y decisivos para el sistema educativo del país:

1. Se detectó la necesidad de una institución dedicada a niños deficientes.
2. Surgió la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria, Gratuita y Laica para el DF y sus territorios.

A la par de estos avances hubo también iniciativas privadas: por ejemplo el oftalmólogo José De Jesús González en 1914 fundó la Escuela para Débiles Mentales en la ciudad de León, Guanajuato. Después de lo cual publicó en 1918 el libro: *“Los anormales mentales psíquicos”*. Un año antes de su publicación, durante la presidencia de Don Venustiano Carranza se estableció en la Constitución Política de 1917, que la educación sería *laica, obligatoria y que dependería de los Estados*.

Lo que había sido la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes se convirtió finalmente en 1921 en la actual Secretaría de Educación Pública, en ese entonces a cargo de José Vasconcelos. Durante su gestión como titular de la SEP además de dar un singular impulso a la educación nacional se presentó el Ier. Congreso del Niño el cual arrojó entre otros resultados, que por primera vez (y por influencia de la psicometría de la *escuela americana*) se hiciera la adaptación de una prueba psicológica a la población estudiantil mexicana. Esta fue la escala Binet-Simon. Junto con esta aportación se sugirió la necesidad de *orientar con bases científicas*² la educación de niños deficientes y anormales física y mentalmente. Aprovechando los resultados de la aplicación de la escala Binet-Simon, el profesor Salvador M. Lima diseñó en 1926 grupos de alumnos “anormales” en las correccionales de la ciudad de México, creando así la plataforma para la fundación del Tribunal para Menores. El interés que se despertó a partir de esta fecha por la atención de alumnos deficientes se extendió por la República mexicana, creándose luego una escuela para débiles mentales en Jalisco. La Universidad de Guadalajara inició la capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales. Cabe mencionar la creación de la Escuela de Orientación para Varones y Niñas en 1918, la cual cerró sus puertas en 1927.

Entre 1928 y hasta 1940 continuó tanto en el ámbito educativo regular como de la educación especial, el auge e introducción de la psicometría con base en la traducción y aplicación de las siguientes pruebas psicológicas:

- Stanford
- Detroit
- Estandarización de la Escala Haggerty y Vaney para la lectura y escritura
- Khoas, aplicando 45 mil pruebas

² Desde este enfoque se consideró necesario educarlos por medio de maestros especializados en aulas anexas existentes en las escuelas regulares.

- OTIS
- Sheashone, para inteligencia y apreciación musical

A finales de la década de los 20's el oftalmólogo González, quien en 1914 había fundado en Guanajuato la Escuela para Débiles Mentales, propuso la construcción de una escuela para deficientes mentales. Así en 1932 el Dr. González creó la Policlínica No.- 2 que llevó su nombre. En 1935 otro médico, el Dr. Solís Quiroga recomendó la *Institucionalización* de la Educación Especial, como ya se había sugerido desde 1908. La respuesta del Ministerio de Educación Pública fue establecer que el Estado protegería a los deficientes, lo cual se incluyó en la Ley Orgánica de Educación. Con base en lo anterior se creó el Instituto Médico Pedagógico para débiles mentales. El programa que este instituto ofrecía fue innovador pues integraba en sus servicios "*los conocimientos fundamentales de la educación primaria*" (Paredes, M. y Sosa, J. 1988). El Instituto Médico Pedagógico marcó desde su contexto el valor de *compartir el mismo currículum*, tanto en la educación regular como para la educación especial y así dar los primeros pasos para iniciar el recorrido de lo que más tarde sería parte de la **integración educativa**.

En 1938 se fundó la Clínica de la Conducta y la Ortolalia; así como el Instituto Nacional de Pedagogía. Con ambas instituciones se facilitó el desarrollo de la *especialización* conforme a las diversas deficiencias que debían ser atendidas por especialistas en cada área, como la psicofisiología, educación especial, paidotecnia y paidografía. En el marco de la *especialización*³, en 1939 nació la Escuela de Recuperación Física encabezada por el Dr. Neftalí Rodríguez quien en 1942 decidió cambiar sus servicios y atender en cambio aspectos y trastornos exclusivamente médicos. En el mismo año la SEP creó anexos en escuelas primarias para atender de forma experimental a alumnos deficientes mentales.

³ La crítica a la especialización de los profesionales de la educación, en este caso para atender las *anormalidades* o *deficiencias*, es parte de la historia del conocimiento que ha construido el ser humano. Antes de la *especialización* del conocimiento, recordamos que eran los *Sofistas* quienes dominaban el saber humano, sin embargo, en la medida de una mayor información y de nuevos descubrimientos, así como por el nacimiento y desarrollo de las ciencias, los grandes *Sofistas* cumplieron su cometido dejando su función social y cultural para dar paso a la *especialización*. Así sucedió con la Educación Especial y las diversas ciencias o especialidades que surgieron para abordar la discapacidad. Es aceptable la crítica hacia la *marginación* y *segregación* que provocaron las escuelas especiales, pero hay que reconocer que esto ha conformado la historia del hombre, de su realidad, su conocimiento y su desarrollo en el mundo.

1.3. De 1940 a 1950.- En la década de los 40's el Dr. Solís Quiroga quien en 1935 había planteado *Institucionalizar* la educación especial, creó en 1943 la Escuela de Formación de Maestros Especialistas que brindaba dos especialidades:

- I. Educación de débiles mentales
- II. Educación de menores infractores

En 1945 con la intención de aproximar a los niños sordos con los niños normales se les brindaron tres años de educación previos a la instrucción primaria y a los docentes y profesionales se les ofreció la carrera de Maestro Especialista en Sordomudos. En este año se celebró el 1er. Congreso Nacional de Salubridad y Asistencia donde se llegó a los siguientes acuerdos: a) Crear el Programa Nacional de Rehabilitación de Ciegos y Sordos; b) Asignar recursos económicos para el desarrollo de los programas y sistemas de la Escuela Nacional de Sordos; y Escuela Nacional de Ciegos. En 1949 se creó la Fundación de la Central Pedagógica Infonavit, de la S.S.A. que atendió a niños del D.F. con problemas del aparato locomotor por secuelas de polio. En la década de los 50's, se observó la fundación de varias Instituciones. Por ejemplo, en 1951:

- El Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje;
- El Instituto Nacional de Foniatria
- Centros de Rehabilitación No.- 2 y 8, para débiles auditivos
- La Clínica de Ortolalia
- La Escuela Nacional de Sordomudos.

En 1952, las siguientes:

- Instituto Nacional de Audición y Fonología
- La Dirección General de Rehabilitación
- Los Centros de Rehabilitación en el D.F.

En 1955 la escuela nacional de especialización abrió su carrera de Maestro Especialista en el Cuidado y Tratamiento de Niños Lisiados del Aparato Locomotor. Un año después, 1956, los Centros de Rehabilitación del D.F. iniciaron los servicios de atención a problemas musculoesqueléticos. Más tarde el innovador Instituto Médico Pedagógico se

convirtió en 1957, en la Normal de Especialización y contenía en su programa seis importantes servicios:

1. Talleres de corte y confección, juguetería, encuadernación y carpintería.
2. Educación sensorceptiva, educación de la atención y estimulación del desarrollo emocional.
3. Estudio de la delincuencia juvenil, el retardo y deserción escolar.
4. Estudio de procedimientos de selección de tratamiento médico y terapia pedagógica.
5. Centro de prácticas para alumnos de la Normal de Especialización.
6. Tratamiento médico para niños anormales mentales.

Con la relevancia que adquirieron las especialidades, la Escuela Normal de Especialidades abrió dos nuevas carreras:

I.- Educación Especial

II.- Cuidado de Sordomudos

Para 1959 durante la gestión de Jaime Torres Bodet al frente de la SEP, se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial que pertenecía a la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, encabezada por la Profa. Odalmira Mayagoita. Esta Dependencia, se encargó de brindar atención temprana a niños deficientes mentales. A partir de este proceso se diseñaron posteriormente las escuelas primarias de *perfeccionamiento*⁴, que se extendieron a 12 planteles en toda la República mexicana y 10 para el D.F. Estas escuelas aprovecharon el programa propuesto por el Instituto Médico-Pedagógico -desaparecido en 1957- mismo que aplicaron en sus programas de estudio.

1.4. De 1960 a la creación de la D.G.E.E.- En la década de los 60's en el plano internacional la OEA por medio del Consejo Interamericano Cultural, determinó que "*niñez y juventud inadaptada física o mentalmente impedida*" debían recibir apoyo técnico. Para 1962 dio inicio el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH) que sigue vigente a la fecha. En el mismo año nacieron algunas escuelas particulares, para

⁴ El término *perfeccionamiento*, además de definir la atención a grupos escolares conformados por niños de 1ero. y 2do. grado que obtenían puntajes muy bajos, de acuerdo a los resultados de la prueba Detroit-Engel, también se concibió como una opción para *reducir* el tono peyorativo de otros términos. En este sentido, el término *perfeccionamiento* se puede ver como un antecedente directo en la búsqueda de un lenguaje menos agresivo y que, sobre todo, atendiera la *diferencia* de la *diversidad educativa*, lo cual concluiría años más tarde mediante el consenso sobre el uso del concepto *Necesidades Educativas Especiales N.E.E.*

deficientes mentales profundos. En Veracruz se creó la Escuela para Niños con *Problemas de Aprendizaje*, término que se incluía por primera vez en el argot profesional de la educación especial y que se adoptaba de acuerdo a la traducción del anglicismo "*learning disabilities*". Además de ser un concepto nuevo, los *problemas de aprendizaje* se enfocaron al entrenamiento de aquellas habilidades básicas para la interacción social y no sólo de las que eran evidentes o físicas. Aquí resalta cómo este concepto se aproximaba desde la influencia de la escuela americana y bajo el peso que tenía el conductismo en aquel entonces, hacia el *reforzamiento* de los *comportamientos positivos*⁵ como principal técnica de intervención.

Los 70's vendrían a marcar de manera significativa hasta nuestros días la práctica e investigación sobre la educación especial. Gracias al modelo *tradicional* con el que se trabajó antes de esta década, fue posible la búsqueda de otras alternativas para abordar la educación especial, lo cual dicho sea de paso, es parte inherente del desarrollo científico. En todas las ciencias la comprobación y ejercicio de modelos o paradigmas están determinados por el momento histórico en que emergen. Del mismo modo sucede con la psicología y pedagogía, ciencias que hacen de la escuela pública la principal destinataria social de estos avances e innovaciones científicas que se desarrollaron en cada una de ellas.

De tal forma, los esfuerzos para estructurar un subsistema educativo que brindara atención a las personas con NEE se logró el 18 de diciembre de 1970 con el decreto que ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) Dicha Dirección tenía como propósito: "*organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y a la formación de maestros especialistas*". Por tal motivo, la Escuela Nacional de Especialización desde este momento pasó a depender de la D.G.E.E. En 1980 después de diez años de trabajo los servicios de educación especial se hicieron extensivos a todo el país. (SEP, 1994).

En 1976 por decreto presidencial se creó el Reglamento para la Prevención de la Invalidez y Rehabilitación de Inválidos (R.P.I.R.I.). Su objetivo fue "regular la prevención de la

⁵ Este procedimiento de la metodología conductual es rescatado parcialmente, junto con otras teorías y corrientes, para el diseño de la Reorientación Educativa que, aplicada a la educación especial, busca ahora trabajar más allá del *déficit* del alumno y en su lugar se propone *desarrollar las habilidades* y repertorios positivos de cada alumno para que a partir de ellos se faciliten los procesos de aprendizaje y la enseñanza de los contenidos básicos de la escuela regular.

invalidez y la prestación de los servicios para la rehabilitación de éstos" (Galguera, I., Hinojosa, G. y Galindo, E. 1984). Para ello se crearon Centros de Rehabilitación y Educación Especial para Inválidos y se procuró la integración de los inválidos rehabilitados a la vida económica y social del país. En este sentido la SSA (Secretaría de Salubridad y Asistencia) llevó a cabo la tarea de "enseñanza de la educación de medidas preventivas" (Galguera, I. y cols. 1984) Lo cual reforzó la práctica tradicional, debido a que el trabajo continuaba bajo el enfoque clínico-médico. La SSA realizó cambios al código sanitario pero sin aproximación alguna al currículum escolar y manteniéndose distante del sistema escolarizado de educación pública.

El trabajo realizado en la década de los 70's se enfocó de manera valiosa, por un lado, al nivel preventivo de la invalidez. Por otra parte, a la reglamentación sobre la atención profesional, sin embargo, los profesionales actuaban de acuerdo al reglamento, cuando "advertían" la presencia de invalidez. Lo cual sabemos, limitó la atención profesional pues muchos de los sujetos inválidos y discapacitados permanecían ocultos y reclusos en sus hogares, por diversas razones. Cabe señalar, que la falta de legislación en esta materia favoreció el relajamiento y el poco impacto de los programas diseñados hasta el momento. En consecuencia el ciudadano común, los padres y madres de familia tuvieron dificultades para acceder a ellos.

De cualquier forma, el R.P.I.R.I. constituyó un cimiento muy importante para la educación especial. Desde el punto de vista del presente estudio, la mayor aportación del R.P.I.R.I. quedó expresado en su art. 30: *"Crear el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial que promoverá la legislación, entre otros, para la protección de inválidos; obtención de recursos; y demás estrategias enfocadas al pensamiento científico, sistemático, técnico y preocupado por la capacitación de los profesionales y personal involucrado a nivel nacional e internacional"* (Galguera, I. y cols. 1984) Este documento se reviste de gran valor porque construyó, primero, una visión más precisa y profesional sobre la manera de abordar este fenómeno social y de estudio científico. Y en segundo lugar, fue un antecedente fundamental para lo que más tarde sería la Ley General de Educación. Desde entonces se reconoció como una necesidad imperiosa, en la agenda educativa, la tarea de *legislar* en educación especial.

Con el propósito de favorecer cada vez más a las personas discapacitadas, exactamente doce años después de ser creada, la D.G.E.E. planteó las "*Bases para una Política en Educación Especial*". Mediante las que hizo explícito, por primera vez, el término *integración* y señaló su importancia para el desarrollo del niño. (SEP, 1997a). Más tarde en 1984 se implantó la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM) y finalmente, en 1989 se desarrolló el Programa Nacional de Integración. (SEP, 1997b). De este Programa Nacional de Integración, se desprendería la Ley General de Educación, que rige hasta la fecha, y su aportación más relevante fue el otorgarle rango jurídico normativo a la práctica de la Educación Especial. Para ese entonces, el artículo 3ro. de la Constitución había sufrido cambios y como resultado de ello, el Estado Mexicano quedó obligado a impartir educación a todos los habitantes del territorio nacional. Se amplió su obligación para brindar educación desde el nivel preescolar hasta secundaria.

Antes de este momento, la educación especial era considerada dentro del área administrativa debido a que sólo aparecía en la Ley Orgánica de la SEP. Así la promulgación de la Ley General de Educación garantizó la aplicación oficial de la educación especial a lo largo y ancho de la República mexicana. La educación especial fue considerada entonces como **educación básica** en todos sus niveles. (SEP, 1997a).

El artículo 41 de la Ley General de Educación Especial, representó un valor de justicia social ya que por primera vez se incluyeron, en el gasto público, específicamente en el sector educación, a las personas con algún tipo de discapacidad. Asimismo el Estado, asumió la obligación de atender a la diversidad de nuestro país, y le propuso a la educación pública la creación de **la escuela integradora**. El artículo 41, a la letra dice: "*La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos 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 esta integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.*"

1.5. El cambio de paradigmas: de la asistencia social a la atención comunitaria.-

Además del valor histórico que aporta esta cronología institucional, revisada hasta el momento, su importancia radica en que nos permite conocer el desarrollo de las ciencias de la educación y la psicología. Es fundamental señalar que la práctica profesional desplegada por medio de estas instituciones, desde 1867, estuvo enmarcada por lo que se ha denominado la visión “tradicional”, que se caracterizó por trabajar casi de manera exclusiva bajo el paradigma *asistencial* y que a la luz de la realidad de fines del siglo XX en México, fue evidente que éste poseía un concepto *individualizado* del proceso salud-enfermedad, completamente distinto a la concepción actual de este constructo, donde tanto la salud como la enfermedad, se consideran como el resultado de la interacción e interrelación de un conjunto de factores y variables: sociales, económicos, culturales, comunitarios, culturales y hasta de corte político (Rojas, R. , 1985; C.I.J., 1990). De tal forma que el *trastorno* o *patología* más que un problema del individuo, se consideran como el *síntoma* de las disfunciones y problemas en la estructura social de la comunidad o país. Desde el enfoque de la Reorientación Educativa se deseaba abordar a la discapacidad como una expresión social, donde el concepto de invalidez se asocia a la cultura y a las características sociales. Tal como lo señala Ainscow, M. (1998c), que la discapacidad la ha creado la comunidad y por tanto se convierte en un problema social y no un problema individual, en consecuencia debe ser explicada, estudiada y resuelta desde una óptica social y a través del ejercicio multidisciplinario, espacio donde la segregación y la marginación no tienen justificación.

Podemos observar que en los inicios del siglo XX se dio pie a la segregación educativa, como primer indicio de *marginación* y *exclusión* social al mantener a los alumnos *diferentes* en centros especiales, con poca o nula aproximación a la currícula básica de educación regular. Esto puede deberse a la asociación de distintos factores como: a) La influencia de la filosofía positivista; b) Por la tradición, prevaleciente desde el siglo XIX de *impartición de justicia* que le era propia a la escuela; c) Por la participación e interés de la medicina y los profesionales de esta área, para atender, desde la incitativa privada, a los “deficientes mentales”; y d) Por la influencia de la psicometría proveniente de la *escuela americana*.

Es importante considerar que la relación entre estos cuatro factores, le asignó al modelo prevaleciente de la época el nombre ya registrado en la historia de la educación especial

como modelo *médico-terapéutico*. Al mismo tiempo, bajo estas influencias teóricas y filosóficas se gestó el “boom” de las pruebas psicológicas como herramientas clínicas para evaluar y medir aspectos como la inteligencia, personalidad y un conjunto de áreas del desarrollo humano que han distinguido a la psicología clásica, mismas que definirían el quehacer educativo de prácticamente todo el siglo XX en la atención de alumnos con discapacidad, a través de la escuela conductista y el análisis experimental de la conducta. Un ejemplo, queda patente en el diseño y construcción de un modelo de atención que encabezó el Centro de Educación Especial y Rehabilitación (CEER) de la ENEP Iztacala, UNAM. La intervención de los especialistas, principalmente psicólogos, para atender a los alumnos que ahí asistían se dio con base en programas de modificación de conducta. En ese tiempo este abordaje influyó otros centros de educación especial y se extendió hacia otras instituciones. En la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan, se inició en 1982 el trabajo de educación especial bajo la dirección del psicólogo Eduardo Espínola Esparza quien junto con un grupo de docentes y alumnos en servicio social abordaron la problemática también desde los programas de intervención que proponía el análisis experimental de la conducta, influenciados por la experiencia del CEER-Iztacala y de autores como Emilio Ribes, Edgar Galindo, Guillermo Hinojosa e Isabel Galguera.

La historia de la educación especial nos marca de manera específica sus cambios, sus conceptos y las aportaciones de acuerdo a las condiciones sociales y científicas de cada momento. Sin embargo al término del siglo XX, la *Reorientación Educativa* vino a darle un giro significativo al concepto de educación especial. Primero, desde su respaldo jurídico a partir de la Ley General de Educación Especial; y en consecuencia para atenderla e investigarla, desde una estructura conceptual distinta, pero sobre todo, y entrando en materia, respecto a la población objetivo: los alumnos, con NEE.

CAPÍTULO 2

EL DOCENTE EN LA ESCUELA INTEGRADORA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

2.1. Las Necesidades Educativas Especiales: conceptos, características y definición.-

Este novedoso concepto, surgió como resultado de un estudio solicitado por el secretario de educación del Reino Unido en 1974, a Mary Warnock (Mila, J., 1999; y Adame, E. 1998) el informe final fue publicado en 1978, conocido como el *Informe Warnock*. Desde este momento hizo su aparición e influyó de forma definitiva en la teoría y la práctica de la educación especial. El concepto NEE **no** pretende sustituir términos como *Deficiencia*

mental o Problemas de Aprendizaje; no niega que los alumnos tengan problemas vinculados a su desarrollo. La importancia del mismo radica en la propuesta para que la escuela regular sea la responsable de atender las NEE. Mediante este concepto, se pone el énfasis en la respuesta educativa y en las responsabilidades y compromisos del sistema educativo, para resolver las demandas de los alumnos con NEE.

Con ello, el término "atípico" o "minusválido", se dejaba de utilizar por recomendación de la UNESCO en 1981, por considerar que tenía connotaciones peyorativas y sugirió, en cambio, el uso de: "personas con requerimientos de educación especial". Sin embargo, al celebrarse la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, en Salamanca, España (1994), se llegó al acuerdo y con base en el "Informe Warnock" de utilizar oficialmente el concepto "Necesidades Educativas Especiales" (NEE) con o sin discapacidad. Sin pretender sustituir a los conceptos anteriores, se consideró que NEE facilitaba la selección y el mejor uso de las estrategias para satisfacer dichas necesidades en el ámbito educativo. Esta innovación conceptual no sólo representaba un cambio en el discurso, sino que logró diferenciar dos aspectos: 1) que no todas las personas con discapacidad tienen necesidades educativas especiales y en consecuencia no todas ellas requieren de la educación especial; y 2) que existen alumnos sin discapacidad con necesidades educativas especiales y por lo tanto requieren de la intervención de la educación especial.

Estas variantes que introdujo el nuevo concepto, fueron ratificadas durante el desarrollo de la Conferencia Mundial, en Salamanca, España, donde se contó con la participación de 92 gobiernos, incluido nuestro país. En México se tomó como un ordenamiento para que la escuela pública asumiera la obligación de impartir educación a todos los habitantes del territorio nacional. Tal y como lo señala el Art. 3ro. de la Constitución después de ser modificado en 1993. En este sentido, la atención a la **diversidad** se convirtió en un principio de la Reorientación Educativa, a través de la cual la población con algún tipo de discapacidad adquiriría el derecho de recibir los servicios educativos en la escuela regular.

Además de estas aportaciones, el concepto *necesidades educativas especiales* posee 4 características primordiales que nos amplían su conocimiento: (SEP, 1997a)

I.- El ejercicio profesional para atender a los alumnos con NEE se dirige más bien a profundizar y explotar las posibilidades del desarrollo y no el déficit en sí mismo. El

especialista y la comunidad educativa se dan a la tarea de elegir y aplicar las ayudas que estos alumnos necesitarán a lo largo de su desarrollo así como en su vida escolar.

II.- La clasificación y la “etiquetación” de los alumnos según el diagnóstico clínico pierden primordial interés para encargarse más de analizar las diversas exigencias que el alumno con necesidades educativas especiales enfrenta en los distintos contextos de su vida. Principalmente en determinar cuáles y qué condiciones mejoran su desarrollo personal para proporcionarles los medios específicos.

III.- Se considera que la necesidad educativa especial puede ser de carácter transitorio o permanente, para resolverse no en el consultorio clínico, sino identificado y resuelto en el escenario escolar, lugar donde se presenta.

IV.- Por lo tanto, ya que la identificación del alumno con NEE se verifica en el terreno de la escuela pública, sus necesidades dependerán de las exigencias que el plantel educativo solicita de acuerdo al currículo y al avance programático. Es importante señalar que la reorientación educativa favorece y estimula la flexibilidad curricular cuando la escuela, el maestro y los especialistas brindan educación a los alumnos con NEE. Por el contrario, la formulación de un currículo estrecho y rígido ocasiona que un mayor número de alumnos manifieste necesidades educativas especiales. Así la amplitud y flexibilidad curricular actúan como una acción *preventiva* para lograr disminuir las necesidades educativas especiales.

Junto a estas características, subyace en la reorientación educativa una *filosofía humanista*, que conforma el panorama que estamos experimentando en la educación pública y también en el terreno mundial en la lucha por los **derechos humanos**. Lo importante es la persona en sí misma, al margen de sus diferencias. Se sabe *a priori*, que la persona y en este caso el alumno, es capaz de expresar ideas valiosas; que posee habilidades positivas y útiles; puntos sanos en su desarrollo que se deben estimular y a partir de los cuales se puede construir el aprendizaje y el conocimiento. El modelo de la reorientación educativa, hace hincapié en las diferencias individuales para reconocer en la práctica docente lo obsoleto de los grupos escolares homogéneos, sobre todo ante la diversidad étnica, cultural, psicológica, familiar y económica de nuestro país. Una diversidad que nos identifica como

nación, pero que por mucho tiempo ha sido excluida del derecho a la educación regular, debido a razones del orden sociocultural y de justicia social en México.

En la aproximación a una definición del concepto NEE, es importante contemplar tres criterios que facilitan a la comunidad educativa (docente y especialista, principalmente, aunque se incluyen a los directores, padres de familia y la sociedad involucrada) el reconocimiento real de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales:

- 1.- Diferenciar entre los alumnos que logran resolver sus dificultades de aprendizaje a través de los medios ordinarios en el interior del aula regular; de aquellos a quienes a pesar de aplicarles estos mismos recursos no logran resolver sus dificultades y debido a ello se hace indispensable la ayuda o apoyo extra, tanto educativo, psicológico, médico y de los materiales didácticos.
- 2.- La comunidad educativa revisará las medidas colectivas e interdisciplinarias utilizadas y que hayan sido agotadas para compensar las dificultades de aprendizaje. Ponderando hasta dónde están verdaderamente respondiendo a los alumnos con NEE
- 3.- Es fundamental esperar y tener una expectativa más positiva sobre el número de posibilidades y respuestas por parte del alumno con NEE, con base en los aprendizajes básicos que deberá adquirir en su proceso educativo.

A partir de estas características y criterios contamos entonces con la definición del concepto alumno con *necesidades educativas especiales*: 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, E. 1998b). Asimismo, es necesario comentar que en la construcción del concepto de las NEE se pueden distinguir dos grupos básicos y actantes: Primero.- Aquellas personas o alumnos que se caracterizan por una historia de aprendizaje con fracasos escolares y malas experiencias, debido principalmente a una deficiencia en los contenidos instrumentales. Provocando “lagunas” que impiden nuevos aprendizajes y generando en el alumno desmotivación y desinterés hacia el mundo escolar.

Segundo.- Alumnos o personas con algún déficit físico, psíquico y sensorial, limitándolas en su proceso de la enseñanza y el aprendizaje, afectando en consecuencia al maestro como al alumno.

La Reorientación Educativa, sugiere y pone énfasis en la respuesta que debe dar la escuela y la comunidad educativa hacia ambos grupos. Afirma que es la escuela quien está obligada a realizar las adaptaciones necesarias para ofrecer un mejor servicio a estos alumnos. Por ello, se exige a los planteles educativos tres requisitos:

1. Brindar una oferta curricular equilibrada y ajustada a sus necesidades.
2. Realizar las medidas especiales de ordenación y adaptación curricular.
3. Proporcionar una respuesta educativa de calidad a las personas de educación especial.

2.1.1. La Integración Educativa.- Este es sin duda una de las innovaciones más atractivas en todo este movimiento de la reorientación educativa. La educación especial siempre ha enfatizado las ventajas de la integración, sin embargo, ésta había estado enfocada sólo a la integración social, sin aproximarse a los contenidos básicos de la escuela regular. Por lo tanto la integración educativa actualmente debe contemplar la posibilidad de ingreso de los alumnos con NEE a los centros educativos conforme a un currículo básico pertinente. Ya que anteriormente en las escuelas de educación especial se llevaba el currículo paralelo pero segregado de la escuela regular. Así, los alumnos con necesidades educativas especiales cuentan hoy con la oportunidad de adquirir los contenidos del currículo básico; tanto en la escuela regular como en la de educación especial. Descartando con ello la enseñanza de contenidos distintos.

2.1.2. La Integración Escolar.- Aquí la propuesta está en el aspecto de incorporar al alumno con NEE al escenario de la escuela regular para compartir con los otros alumnos la experiencia de una clase en el aula común. Es importante mencionar que ésta es **sólo una opción** y no una estrategia para incorporar al alumno con NEE por la fuerza al plantel educativo regular. Esto, más bien dependerá de las condiciones del alumno, de la escuela y de los padres de familia. El alumno puede arribar, actualmente, al currículo básico a través de la escuela de educación especial.

2.2. Ventajas de la Integración Educativa y sus procedimientos.- Se busca además que la incorporación no sólo beneficie al alumno con NEE, sino también a los otros compañeros de clase, a la escuela en su conjunto y a la sociedad. En este sentido una de las ganancias

para el alumno con NEE recae en el área de la socialización. El alumno se observa así mismo como un chico con posibilidades y con la capacidad de desarrollarse como el resto de sus compañeros. En la experiencia profesional se ha detectado que es difícil para la escuela en general el recibimiento, aceptación y educación de estos alumnos. La mayoría de los docentes, independientemente de su aceptación o rechazo, expresan su preocupación y al mismo tiempo la necesidad de mayor capacitación cuando se integran a su salón a los alumnos con NEE. Sin embargo, se han reportado también manifestaciones favorables en las que los mismos compañeros de clase apoyan, respetan y ayudan en su desarrollo educativo a sus compañeros con necesidades educativas especiales. Y ahí la ganancia es doble, pues el alumno con NEE logra una mejor adaptación que facilita su acceso a los contenidos curriculares y por otro lado, la comunidad educativa aprende a *tolerar y respetar la diversidad* inherente a cualquier sociedad humana. La *cooperación y la solidaridad* se convierten en *valores sociales* y principios para todos los niños en su desarrollo personal y escolar. Así la atención a la diversidad, es un derecho y a la vez propicia la cobertura de las necesidades sociales, (Schmelkes, S., 1999) que demanda la sociedad mexicana a la escuela para educar y formar a las nuevas generaciones, regidas con una nueva estructura *valoral*, que facilite la convivencia entre los ciudadanos, que sus relaciones humanas se basen en la tolerancia, el respeto, diálogo y solidaridad; para asegurar que a partir de una enseñanza basada en estos valores de conciencia cívica, nuestros alumnos e hijos, quienes administrarán y participarán en el futuro dentro de las instituciones sociales de la sociedad mexicana, lo hagan desde otra perspectiva, más sana y más justa.

La Integración Educativa del alumno con NEE, además de los requerimientos de *modificar y adaptar* -de manera pertinente- los propósitos, contenidos, materiales y el tipo de evaluación en el contexto del salón de clase, facilitarán a la comunidad educativa, entendida ésta como el conjunto de alumnos, docentes, directivos, personal administrativo, especialistas y padres de familia, el desarrollo de su capacidad para diferenciar quiénes de los alumnos son en realidad aquellos que presentan NEE. Cabe agregar que el respeto de estos criterios generará el trabajo colegiado, mediante el cual la bina *docente-especialista* podrán entonces acordar los objetivos y estrategias en relación al perfil y NEE de su grupo-clase.

Tanto la *Integración Educativa* como la *Integración Escolar*, le dieron una dimensión distinta a la educación especial. Hace dos décadas se sugirió que la atención en las escuelas o centros especiales, se hiciera lo más parecido al “ambiente natural” en el que se desarrollaba el alumno o alumna. Ribes, E. (1974) hizo referencia la necesidad de diseñar escenarios *prostéticos*. Esto era crear ambientes artificiales, donde además de controlar un conjunto de variables, al mismo tiempo se incluían variables del “ambiente natural”. Todo ello, para favorecer las respuestas del alumno que en ese momento recibía alguna intervención por parte del especialista.

De este modo la escuela *integradora* se transforma en ese espacio natural, donde los alumnos son parte de la *diversidad educativa* como el alumno brillante, el indígena o el discapacitado. En estos momentos se deja parcialmente a los centros o escuelas especiales, para inducir a los niños al espacio *natural* para la educación y la enseñanza: la escuela regular. Sin embargo, de qué manera se facilita la integración de los alumnos con NEE a la escuela regular: a) Es importante recordar que la integración es una opción dentro de los derechos que posee el alumno y de ningún modo se le integra de manera forzosa. Por ello, la escuela integradora tiene como respaldo y fundamento a la Reorientación Educativa, así como a la Ley general de Educación, que le asigna al sistema educativo público, desde el marco jurídico, la obligación de atender a todo alumno del territorio nacional en la República mexicana; b) A la par de esta importante base Constitucional, se conviene en incluir a un grupo de especialistas en educación: pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales o terapeutas de lenguaje, según sea el caso, de acuerdo a las necesidades de cada plantel y a la estructura administrativa de la escuela regular. El equipo de especialistas, conforman así la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular, conocida como USAER.

2.3. ¿Qué es la USAER?: estructura, operación, objetivos y su origen.- Se define a la USAER como la “*instancia técnica, operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con NEE, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares*” (SEP, 1984)

El personal que integra a la USAER, tiene la capacidad -y por norma así se delimita- de apoyar a cinco escuelas regulares. La USAER en su estructura, está encabezada por un director que a su vez, tiene a su cargo en promedio, a dos maestros de apoyo en cada escuela, dependiendo de la demanda de la escuela según las NEE. Con esta cobertura se cuenta con 10 maestros de apoyo, más el equipo técnico que de manera itinerante visita cada una de las cinco escuelas, para atender a los alumnos con NEE, en los tiempos y formas de acuerdo a las necesidades detectadas por el docente junto con los maestros de apoyo. Los profesionales que integran la USAER tienen como población objetivo a:

- a) Alumnos con NEE
- b) Personal administrativo de la escuela
- c) Docentes y padres de familia

En el actuar psicopedagógico, el especialista de USAER opera en cinco líneas de acción:

- Evaluación inicial (que abarca un diagnóstico psicopedagógico, realizado por la USAER, regido bajo principios constructivistas, humanistas y centrado en las habilidades y no en los déficits)
- Planeación de la intervención
- Intervención
- Evaluación continua
- Seguimiento

En cuanto al trabajo de orientación con personal de la escuela, se avoca a sensibilizar e informar a docentes, directores sobre el proceso y características de trabajo de la USAER, así como el análisis de los factores asociados a las dificultades de aprendizaje en los alumnos y juntos buscar las alternativas de atención y en consecuencia en la implantación de las estrategias que mejor cubran las NEE de los alumnos. Por su parte, a los padres de familia se les proporciona información referente al trabajo que lleva a cabo la USAER: cómo se brinda la atención; qué modalidades de atención existen; avances de los alumnos; y acordar el tipo de actividades o tareas en casa para apoyar el trabajo escolar, conforme al Dx. Previo.

La USAER representa una estrategia para *integrar e incluir* a los alumnos con NEE a la escuela regular en el marco de la Reorientación Educativa, sin embargo, antes de la

USAER existieron programas y acciones previas que iniciaron desde una óptica distinta y en un contexto diferente, la atención de los alumnos *diferentes*. En 1980, por ejemplo, no se habían definido las NEE. Los alumnos eran sujetos de educación especial con currículum paralelo dentro de la escuela regular y otros fuera de ella. La atención se les brindaba fuera del aula regular y en aulas especiales. La tendencia a la *exclusión*, aunque ya reducida, seguía presente.

El marco teórico de estos programas y acciones, carecía del respaldo que hoy brinda la Reorientación Educativa. Los programas que diseñó la SEP en ese tiempo fueron: COEC; Centros de Intervención Temprana; CECADEE; Grupos Integrados “A” y “B”; Centros Psicopedagógicos; y C.A.S. Así como el CAPEP, para la educación preescolar.

Cronológicamente, estos servicios conformaron los primeros programas dirigidos hacia la *integración educativa* en la década de los 80’s, a través de “Las Bases para una Política de Educación Especial” que emitió la Dirección General de Educación Especial y posteriormente en los 90’s, mediante la Ley General de Educación. La propuesta integradora se dirigía, en ambos casos, más al plano de lo social y en forma parcial a la integración educativa, aunque en esos tiempos no se distinguía entre *integración escolar* e *integración educativa*. Consideraba que los alumnos que recibían educación especial podían ser clasificados en tres grupos:

- 1.- *Los No Educables*.- que no se integraban a los servicios de educación especial.
- 2.- *Los Educables*.- que se integraban a los servicios de educación especial.
- 3.- *Los Integrables*.- que se integraban a la escuela regular.

No obstante, el esfuerzo de atención tendiente a la integración de éstos, se mostraba claramente como un ejercicio de *clasificación* y detección de perfiles con base en el *diagnóstico*⁶.

Cada uno de los servicios de educación especial anteriormente mencionados, fueron gradualmente dando paso a otros. En palabras del enfoque actual de la educación especial,

⁶ El concepto *diagnóstico* es considerado, prácticamente, como última opción y sólo se acude a él en casos específicos o extremos, conforme a las decisiones del equipo de especialistas de la USAER, de acuerdo al concepto de la Reorientación Educativa. Dicho concepto se trata de excluir del lenguaje y la jerga de los actuales especialistas.

fueron gradualmente **reorientados** hacia otros servicios que fueran satisfaciendo cada vez más y mejor las Necesidades Educativas Especiales. Por ejemplo:

Cuadro A.

Reorientación de los servicios de educación especial

SERVICIOS ANTERIORES:	ORIENTADOS EN:
COEC (Centro de orientación, Evaluación y Canalización)	UOP (Unidades de Orientación al Público)
CIT (Centro de Intervención Temprana); Escuela de Educación Especial y CECADEE (Centro de Capacitación de Educación Especial)	CAM (Centro de Atención Múltiple)
Unidad de Grupos Integrados A y B; Centro psicopedagógico; y CAS (Unidad de Atención de Capacidades Sobresalientes)	USAER (Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular)
CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar)	Puede o no ser reorientado. Equivale a la USAER, en el nivel preescolar.

(Fuente: Elaboración propia)

2.4. La integración educativa: más allá del salón de clases.- En la experiencia contemporánea, Ramírez, L. (1998) considera que para tener éxito en la integración educativa, el ejercicio de la educación especial debe centrarse en las “acciones o medidas” que ayuden al sistema escolar y principalmente al docente a mejorar su capacitación de frente a la diversidad educativa de su grupo clase. Esto mismo plantea la Dirección de Educación Especial cuando propone, de manera implícita, que el trabajo colegiado entre docente y especialista USAER, se convierta en una estrategia para elevar la calidad educativa sin perder de vista la atención a las NEE. Ramírez, L. (1998) opina que para hacer realidad las “consecuencias positivas” de la integración educativa en los alumnos con NEE, tales como: incrementar su interacción y aceptación social; mejorar su autoconcepto y autoestima mediante el modelamiento conductual de los alumnos con NEE por el contacto con alumnos regulares; y mantener en la escuela regular el mismo rendimiento y aprendizaje que los alumnos con NEE habían logrado en Centros Especiales. Para conseguirlo es necesario que la *Integración Educativa* sea aplicada más allá de sólo *tener físicamente* a los alumnos con NEE dentro del aula regular. En su lugar, deben tomarse en cuenta las dimensiones: social, profesional e instructiva, las que a su vez se sustentan en los siguientes puntos:

- 1.- Partir de que la integración educativa no se produce linealmente, sólo por compartir el aula con alumnos regulares. Se requiere planificar las dimensiones citadas con base en las diferencias individuales de los alumnos.
- 2.- Se deben abordar las competencias personales y sociales que poseen los alumnos con NEE, previo a integrar a los alumnos con NEE al salón de clases.
- 3.- Reconocer la necesidad de apoyo de otros profesionales asignando roles y responsabilidades entre ellos y la plantilla docente

Si estas dimensiones del proceso integrador se generan en la escuela regular se le puede brindar al alumnos con NEE programas conforme a sus diferencias, así como estimular su participación en la instrucción que se le ofrece en un clima de interacción con los demás. Por ello, si la tarea de la escuela integradora es educar sin distinciones, por derecho, se requiere entonces de un esfuerzo interdisciplinario para diseñar un Proyecto Educativo entre todos los actores del sistema. Herramienta que actualmente es utilizada por la SEP y la DEE, denominado como *Proyecto Escolar*⁷, a través del cual los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y formas de evaluar el rumbo educativo en cada escuela, son discutidos por la comunidad educativa para acordar las adaptaciones y ajustes pertinentes de acuerdo al destino y el perfil que se desea de su escuela.

En este proceso de integración cada plantel puede crear y diseñar sus propias estrategias de cambio. Que rebasen, cuando exista, a la burocracia y se fomente la *adhocracia* (Ainscow, M., 1998b). Esa es la aspiración de la Reorientación Educativa. Pone al alcance del plantel junto con los alumnos, docentes, directivos, especialistas y padres de familia, la oportunidad de tomar la iniciativa para ser cada vez más propositivos. Y aunque en la realidad se hace difícil llevarlo a la práctica, es un hecho que en México cuenta apenas con una década de iniciado el movimiento a favor de la Integración. En este proceso existe una fase que a veces no se contempla y por ello se pierde de vista algo muy importante: la transición.

Antes de la reorientación educativa había un modelo de educación especial, sistematizado y habituado a una mecánica y forma de operar. Parecía establecido y quizás inamovible.

⁷ El Proyecto Escolar es la visión y filosofía que guía la práctica educativa del plantel escolar que comparte junto con otras instituciones, un contexto particular en donde se encuentra ubicado físicamente, con características económicas, sociales, culturales y de servicios públicos con los que cuenta su comunidad y que la hacen, desde este punto de vista, una comunidad educativa distinta en sus necesidades y soluciones.

Con la entrada de la Reorientación Educativa y el Programa Nacional de Integración se da un cambio, tan inesperado como desconocido. Las respuestas de adaptación a estas modificaciones, tanto del docente y del propio sistema, se reflejaron en su resistencia al cambio, rechazo y en el arraigo al modelo anterior. Observamos que se ha experimentado un fuerte proceso de *transición*: cambiar de un modelo **tradicional** para pasar hacia uno **integrador**. Esto se palpa en el equipo docente, directivo, autoridades y en los mismos especialistas que participaron en los anteriores servicios (COEC, Centro Psicopedagógico, Grupos Integrados), en quienes se reflejan los efectos de una transición educativa que aún no permite la salida total del anterior pero tampoco da paso libre al nuevo modelo. Situación que debe ser considerada sin trabas pues es una respuesta natural ante el cambio, que se ha vivido también en otros países como en Estados Unidos, (Swartz, S. 1998). Exige una revisión rigurosa y exhaustiva de la Educación Especial. Esto en definitiva viene a dificultar el camino, sin embargo, es posible detectar y aplicar sugerencias y recomendaciones a la luz de la investigación y experiencias que reduzcan la confrontación entre uno y otro modelo. Antes debe resaltarse que existen elementos comunes entre ambos los cuales deben ser señalados y aprovechados en la práctica educativa. Con ello se facilitaría una respuesta oportuna en cada escuela para atender las NEE que en ella se presentan.

Por su parte, Cruz, M.A. y Cruz, M. (1998) coinciden con Ramírez, L. (1998) en que la ubicación de alumnos con NEE en la escuela regular no provoca por sí sola y de forma inmediata su integración. Para los autores es importante trabajar con la sociedad para que deje de segregar a la discapacidad. Además sugieren cuatro aspectos más:

- 1.- La integración por sí misma no resuelve el problema de la discriminación; dado que la sociedad se encarga de segregar en distintos grados dependiendo del nivel socioeconómico.
- 2.- Establecer mecanismos de supervisión y evaluación de las prácticas y acciones que se destinan a la Integración. Probablemente la participación de los padres de familia sería significativa. Quizás a través del apartado de Gestión Social y los Órganos de Participación Social, que marca la SEP, donde los padres de familia se convierten en actores definitivos en el desarrollo educativo. En este mismo rubro existen experiencias que nos señalan la importancia de los padres de familia. En Colombia (Correa, J, 1999) se plantea la necesidad de la acción de los padres de familia como una figura de supervisión de los programas, sus avances y necesidades. La presencia de éstos, siempre ha sido un elemento

fundamental en la aproximación y la búsqueda de alternativas de solución. Han sido los padres de familia quienes han empezado proyectos de investigación; se han responsabilizado de instituciones privadas de educación especial; han formado comunidades para atender a sus hijos o familiares con NEE. En México la Cámara de Senadores reconoció (2001) que el propio trabajo legislativo a favor de la discapacidad surgió a partir de senadores o diputados que tenían hijos o familiares con alguna necesidades especial o discapacidad. Tal fue el caso de la primera iniciativa de Ley sobre Discapacidad.

3.- Considerar a la integración educativa y escolar como el medio para lograr una sana integración social donde se respete a la diversidad educativa.

4.- La integración debe dejar de ser interpretada como el síntoma de una sociedad más humana. La sociedad civil debe movilizarse más allá de la integración en el plano educativo, si desea ser una sociedad cada vez mejor.

Queda claro que la integración educativa es un hecho participativo, voluntario y una concentración de los diferentes agentes educativos. Asimismo, la integración en nuestro país se convierte en una tarea ambiciosa y un reto nacional para todos los sectores sociales, institucionales, económicos y políticos, pues deben ampliar su visión más allá de los alumnos con NEE con o sin discapacidad. Es necesario, además, integrar al mapa nacional en sus ordenamientos, derechos, obligaciones y prerrogativas, a los niños de la calle, los indígenas, a las mujeres, a los adultos mayores y a los 65 millones de pobres en el país (Boltvinik, J. , 2002). La propuesta primordial es lograr que la integración sea un *estilo de vivir* o una *filosofía de vida*, a partir de la creación, como dice Correa, J. (1999) de una *Teoría de la Integración*.

De tal forma, que siguiendo la línea expuesta, una parte del éxito de la Integración de los alumnos con NEE con o sin discapacidad dependerá en mucho de la *actitud y estructura valoral* de la sociedad mexicana. En la manera en que se exprese social y culturalmente mediante valores como la tolerancia, el respeto, el diálogo, la confianza y la honestidad hacia grupos diferenciados, que componen la diversidad cultural y educativa de México.

No obstante, es pertinente reconocer que la escuela pública es el escenario propicio donde debe dar inicio este proceso social y cultural para establecer estilos de vida y actitudes a favor de la inclusión e integración. Así, la escuela para responder a estas *necesidades*

sociales del país, (Schmelkes, S., 1999) debe emprender diferentes modos de organización escolar, curricular, pedagógica y social. A lo largo de la historia de la educación en México, la sociedad le ha asignado a la escuela pública un conjunto de tareas educativas:

- 1.- Poner a disposición de los alumnos el conocimiento de la ética universal en construcción (derechos humanos y el respeto a la diversidad).
- 2.- Permitir el aprendizaje para vivir una vida democrática, primero como estilo de vida, en el ejercicio aplicado en la toma de decisiones, como en la vida cotidiana de la escuela.
- 3.- Conocer, valorar y fortalecer la cultura propia a la vez que educar en la tolerancia y en la capacidad de reconocer la riqueza de la diversidad.
- 4.- Fomentar en la escuela la reflexión y discusión colectiva sobre los problemas comunitarios, municipales, nacionales e internacionales, para generar en los alumnos un juicio crítico congruente con los valores que la escuela esté estimulando.

Si realmente deseamos ver a futuro mejores generaciones de alumnos convertidos en ciudadanos sanos y productivos en beneficio de sí mismos como para su comunidad, debe replantearse el papel de la escuela, como un agente indispensable de transformación y formación de mejores personas. Incluida la capacidad para respetar y aprender de la diversidad educativa y cultural que distingue a nuestra nación. La propuesta que Schmelkes, S. (1999) pretende es lograr el aprendizaje de comportamientos sociales que permitan introyectar y establecer estilos de vida y una filosofía de integración. Del mismo modo Delors (1996) (citado en Argüelles, A. 1998) vislumbró un conjunto de políticas educativas para afrontar el siglo XXI⁸:

- 1.- **Aprender a conocer.**- Que resalta la integración del conocimiento y el desarrollo de las capacidades e interés por la investigación y el aprendizaje.
- 2.- **Aprender a hacer.**- Motivar el desarrollo de múltiples habilidades y competencias. No sólo las especialidades.
- 3.- **Aprender a vivir en sociedad.**- Ejercitar la solidaridad social, el trabajo colectivo y el respeto a las diferencias del otro.

⁸ Dichas políticas educativas, ahora son retomadas por la SEP dentro del Plan Nacional de Educación 2001-2006; y más tarde por el SNTE, en la firma del *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, el 8 de agosto del 2002.

4.- **Aprender a ser.**- Favorecer la expresión de las mejores habilidades de cada alumno(a), fomentando su juicio crítico; el cultivo de talentos intelectuales así como el autocuidado.

2.5. Es posible construir una teoría de la integración.- La posibilidad de crear una *teoría de la Integración*, así como renovar la estructura valoral de los nuevos ciudadanos, se vislumbra comenzando por la educación formal en los salones de clases. Esta ha sido, afortunadamente, la preocupación no sólo de autoridades nacionales sino que la podemos encontrar también a escala internacional como en el foro internacional celebrado en Jomtién, *Educación Para Todos*. Ramírez, L. (1998) refiere que el creciente número de fracasos escolares y de los alumnos calificados como “retrasados escolares” se ha convertido para todo el mundo en un problema preocupante, ligado a la instauración de la escolaridad obligatoria. De esta manera, el mito liberal de igualdad de oportunidades para todos gracias a la escuela está a punto de hundirse. Este punto de vista se puede rescatar, la discusión sobre el modelo salud-enfermedad que actualmente es visto como un proceso social, donde las Instituciones y estilos de vida de los países generan menor o mayor salud y enfermedad (Rojas, R. 1985). Lo que puede ser ejemplificado con los programas escolares de la Unión Americana que aplican la llamada *Tolerancia Cero* (Wald, J. 2001) la cual se interpreta como una respuesta *reactiva* (vs. proactiva) para solucionar la problemática social, educativa y de salud mental de ese país. Lo cual está ligado a la advertencia que hace Thomas Szaes (citado por Ramírez, L., 1998) en relación a cómo dicha nación ha delegado en el cuerpo médico, en lugar del cuerpo docente, la tarea de resolver la tarea de un orden social amenazado: los médicos se instalan en la escuela y Szaes pregunta: ¿deben convertirse las escuelas en hospitales de día? En este sentido, guardando las debidas diferencias, y con base en la realidad social de México, podríamos plantearnos si ¿existe algún riesgo de delegar en los especialistas (que en la actualidad conforman la USAER incorporados a la escuela regular) la meta de elevar la calidad educativa y de generar mejores ciudadanos con valores más sanos, para prevenir y reducir los problemas de orden social en nuestro país?

Es posible vincular la perspectiva social del proceso salud-enfermedad que propone Rojas, R. (1985) al que experimenta actualmente la educación especial y las NEE, al plantear que se debe ir más allá del diagnóstico tradicional y del modelo clínico-médico. Aunque se habla de educación, el tema de salud como paradigma rigió e influyó al sistema educativo, durante todo el siglo XIX y predominó en el XX. Como lo aborda Rojas, R. (1985),

actualmente la atención de las NEE por parte de la educación especial se concreta en “seres históricos”. Ainscow, M. (1998c) propone que las NEE, son una responsabilidad social en la medida en que éstas son creadas y definidas por la sociedad; sus mecanismos de organización, producción y reproducción. La marginación y la exclusión forman parte de esa sociedad. Desde esta perspectiva se considera necesario generar la participación social. La respuesta oficial ante esta demanda fue la creación del *Proyecto Escolar*, el cual pretende diseñar, planear y estimular la participación de la comunidad educativa: alumnos, docentes, padres de familia y directivos para construir un modelo de enseñanza y aprendizaje, conforme a las características sociales, comunitarias y culturales del contexto donde se desarrolla la escuela.

La integración de los alumnos con NEE con o sin discapacidad debe plantearse como un principio de naturaleza ética que va más allá de la escolarización del alumnado y que le señala a la sociedad y sus instituciones, la necesidad de aceptar las diferencias presentes de la diversidad educativa y social; así como garantizarles el derecho a la educación. Ramírez, L. (1998) toca un punto central que, en otros países es ya una realidad explícita, -mientras la SEP mantiene poco clara y quizás no bien conceptualizado el papel que juega la educación especial: que sea definida en sus acciones y medidas como una estrategia para ayudar a los sistemas escolares y al profesorado a estar más y mejor capacitados de frente a la diversidad de necesidades que presentan sus alumnos. (Giné, C. y Tirado, V. 1999). La educación especial puede aportar a la enseñanza regular algunas de las estrategias que usa en su práctica diaria, lo cual reforzaría el papel de ésta al reorientar su función al servicio de la escuela regular y en beneficio de todos los alumnos.

La propuesta de elevar la calidad educativa en México, se conforma, en parte, con la necesidad de dejar de ver como *problemas* a los alumnos con NEE; En evitar que las NEE se asuman como causantes de las dificultades del aprendizaje e integración a la enseñanza regular; que lo planteemos, en sentido inverso, como un problema a resolver; como la tarea para desarrollar una enseñanza *en y para la diversidad*. Como dice Guajardo, E. (1998a) “si un currículo básico no es funcional para la formación de todos como ciudadanos, ni es básico, ni es currículo”

La experiencia en Colombia, a través del trabajo que ha realizado Correa, J. (1999) en la integración escolar y social de personas con limitaciones y talentos especiales, nos dice que

además del respaldo jurídico y legal, es muy importante la *formación inicial* y continua de los maestros, como estrategia para enfrentar y vencer las barreras actitudinales, de burocracia y de la práctica docente; para lograr que en el mediano y largo plazo se formen nuevas generaciones de maestros y también de alumnos tanto regulares y con NEE para establecer nuevos paradigmas de relación humana y social. Correa, J. (1999.) considera también, como lo hacen otros autores, (Ramírez, L., 1998; Cruz, M.A y Cruz, M. 1998) que la Integración es una *filosofía* que no sólo se circunscribe al ámbito educativo, para él debe ser una forma de vida y relación humana. Propone construir una “teoría de la integración” a partir de conceptos en las áreas: *cognitiva, funcional y emocional* existentes en la sociedad que se relaciona con las personas con NEE.

En el *área cognitiva* señala que es importante contar con un conocimiento de las necesidades educativas, sustentado en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, así como en las características del ambiente donde se desenvuelve, que representan el proceso cultural del grupo.

En el *área funcional* plantea 6 líneas de acción⁹:

I.- *Atención*.- Ayuda del maestro de apoyo o del profesional.

II.- *Asesoría*.- Interacción directa, análisis de casos y talleres para la comunidad educativa

III.- *Promoción*.- Concientizar a la comunidad general sobre la importancia de la integración.

IV.- *Adaptación Curricular*.- De acuerdo a las NE, diagnosticar para lograr el acceso de los alumnos.

V.- *Capacitación*.- A la comunidad educativa, según sean las necesidades de integración de la población con NE

VI.- *Investigación*.- Conforme a las cinco líneas anteriores, dar el seguimiento y sistematizar para seleccionar temas que requerirán mejoramiento e innovación.

El *área emocional* es indispensable para interpretar aptitudes y actitudes existentes sobre la práctica y expectativas que se generan en este proceso como: el temor al fracaso, reacciones que van de la aceptación, el rechazo y la sobreprotección. Correa, J. (1999),

⁹ Junto a estas 6 líneas de acción son necesarias las estrategias y los recursos que deberán quedar plasmados en el Proyecto Educativo. Es importante señalar que el *Proyecto Educativo* como aquí se propone, equivale al *Proyecto Escolar* propuesto por la SEP.

señala tres requisitos que debe cubrir un docente para convertirse en un *maestro integrador*:

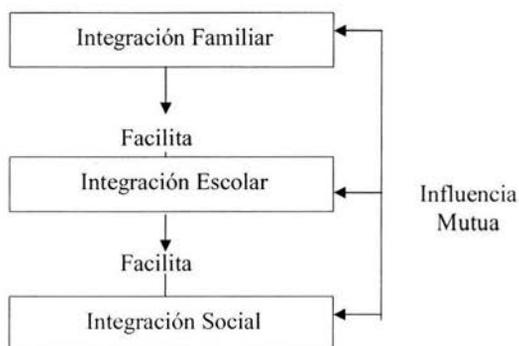
- 1.- Actitud de reflexión y construcción permanente en el campo de la pedagogía.
- 2.- Adaptación y valoración de la diversidad de la población.
- 3.- Capacidad de trabajo en equipo.

Si ha de construirse una teoría de la Integración como propone el autor, hay que considerar y ser sensibles a la propia discriminación que hace la sociedad, ahí donde surge el modelo social e individual de segregación y exclusión que viven los alumnos con NEE con o sin discapacidad. En este sentido, Mila, J. (1999) detecta además de las sociales, dificultades políticas y culturales en el proceso de integración social y laboral que han experimentado en Uruguay, tanto docentes como alumnos. Como países latinoamericanos, Colombia, Uruguay y México coinciden en que habiendo un sustento legal y jurídico para dar derecho y obligación a la Integración, dicho sustento no es respetado a cabalidad. No obstante, existen experiencias donde en ausencia de un respaldo jurídico o legislativo, como sucede en muchas zonas rurales de México, la escuela *para todos* es una realidad sustentada en la realidad comunitaria y en la experiencia de vida de muchos padres de familia que han iniciado el trabajo por la integración de sus hijos (Fernández, S. 1998). Para ir resolviendo esta problemática, Correa, J. (1999) propone que para mejorar la Integración educativa de los alumnos con NEE, es necesario incluir otras materias -aunque no dice cuáles- en el currículum de las carreras vinculadas al problema y a la educación especial. En México, la Universidad Intercontinental (Cortiglia, M. 1998) cuenta con una maestría en educación especial, que ha incorporado las modificaciones pertinentes, en el currículo, con base en los resultados del seguimiento de los alumnos egresados, de acuerdo a marcas normativas nacionales e internacionales y a la evaluación del plan de estudios, de tal forma que se de respuesta a las nuevas tendencias en educación especial en la formación de profesores.

No obstante, parece que el problema para lograr una integración escolar exitosa, se relaciona por otra parte, a la forma en que las familias, excluyen o incluyen en sus proyectos de vida, producción y de cultura a las NEE con o sin discapacidad. Candel, I. (1998) cree que un signo del avance de la integración es la capacidad para convivir y observar a las personas discapacitadas en las calles de cualquier comunidad o país. Piensa que cuando la familia se enfrenta al nacimiento de algún hijo con discapacidad, el apoyo de información y orientación que se les brinda por medio de profesionales en la materia, pone

sólidos cimientos en la estructura familiar, que contribuirá finalmente al éxito de la integración. De aquí que el trabajo de la USAER, orientado a los padres, como lo plantea la SEP, sea primordial en el camino de la integración. Para Candel, I. (1998) el trabajo con los padres de familia viene a traducirse en una forma de *atención temprana*.

Desde este planteamiento el trabajo con la familia será fundamental, partiendo de la importancia de los primeros años del desarrollo del niño donde elementos cognitivos, comunicativos, afectivos y sociales fortalecen la relación padre-hijo. Relación que se altera cuando el hijo presenta discapacidad, pues deja de reforzar conductas del padre y de la madre que son al mismo tiempo conductas que requiere el niño, pero que no recibe, ya que los se viven perturbados. Los patrones de integración se distorsionan. Candel, I. (1998) considera que si primero se logra la integración desde el plano familiar, estaremos en posibilidad de conseguir después la integración escolar y posteriormente la social:



Candel, I. (1998) añade que antes de ocuparse de la adquisición de habilidades y conocimientos es necesario atender (o entrenar) desde el ámbito familiar "aspectos adaptativos" como:

- Habilidades de competencia social
- Hábitos de autonomía e independencia personal
- Habilidades de comunicación

Hasta aquí, podemos observar que la propuesta de trabajo con padres es una estrategia para conseguir la integración escolar y finalmente la social. El modelo de trabajo que la Reorientación Educativa en México, ha realizado con el grupo de padres ha sido mediante la modalidad de atención que brinda la USAER exclusivamente en el escenario escolar, sin embargo, podría incluir en sus programas la tarea de entrenar estos aspectos adaptativos, o

como lo sugiere Heribert (1998), sobre las competencias que debe poseer el alumno con NEE antes de integrarse al salón de clases regular. El modelo de la SEP señala que será decisión de los padres de familia el que su hijo(a) se integre a la escuela ordinaria, sin embargo, sería altamente valioso que se consideraran estas competencias *–pre requisitos de conducta*, según el análisis experimental de la conducta, Lovaas, O. (1983); Ribes, E. (1974) y Cruickshank, W. (1992)– dentro del trabajo que realizan los especialistas de la USAER con los padres de familia a quienes se les brindaría, la oportunidad de tomar una mejor decisión. Otros autores: Ramírez, L. (1998); Cruz, M.A. y Cruz, M. (1998); Schmelkes, S. (1999); Delors (1996); Giné, C. (1998); Giné, C. y Tirado, V. (1999); Didrikson, A. (2002); Ainscow, M. (1998b); coinciden en la necesidad de establecer y la adquirir *aprendizajes previos* y complementarios a los contenidos académicos, primero porque el cambio de los acontecimientos sociales e históricos están sucediendo de manera tan rápida que los recursos tradicionales como la memoria, quedan obsoletos y además porque los autores detectan una demanda social para conformar una nueva estructura valoral en los alumnos. Desde su experiencia y con perspectivas propias, señalan que este tipo de aprendizajes previos, son los que soportarán el desarrollo ulterior tanto en lo cognitivo, afectivo y valoral, que derivan en nuevas formas de relación humana que a su vez facilitan la construcción, transferencia y reproducción del conocimiento. Didrikson, A (2002), considera que estos contenidos pueden conformar una *“educación permanente y para toda la vida”*, que abarcan una currícula no sólo para pasar los exámenes. Este modelo educativo es *“flexible y abierto”* lo que en realidad nos colocaría en la posibilidad de hacer realidad *una escuela para todos* así como elevar la calidad educativa.

Con lo anterior, se vislumbra que la realidad escolar exige adaptaciones no sólo a los docentes: Los alumnos necesitan adquirir también ciertas habilidades y capacidades que les permitan y faciliten una mejor integración educativa, siempre con el respaldo y la responsabilidad de la escuela para atender estas necesidades de aprendizaje, antes y durante la integración educativa. Lo cual confirma que sí hay existen casos donde es necesario escolarizar a los alumnos en los Centros Especiales (Casanova, M.A. 1998), antes de transitar hacia la integración en la escuela regular, como una forma preparatoria; que sea una instancia necesaria y pertinente donde se puedan ejercitar estos contenidos y aprendizajes básicos para construir una integración efectiva y así lograr que en la escuela regular se rebase la mera instalación física del alumno(a) en el salón de clases.

Mila, J. (1999) ha detectado que al integrar a los alumnos con NEE se ha obtenido “cierto” grado de éxito cuando: 1.- Los niños discapacitados son asistidos en Atención Temprana y 2.- Cuando se inicia su integración desde el Jardín de Niños. Ha observado que al iniciar la escuela primaria es cuando “surgen algunas trabas” en la integración. En Uruguay la *integración educativa* es un derecho y aporta beneficios a la sociedad en su conjunto al estimular la convivencia humana desde la escuela a partir de valores como la tolerancia y el respeto a las diferencias. Tal como refiere Savater, F. (1997) sobre la importancia de la escuela como escenario propicio para fomentar la práctica de estos valores, que forman parte de la educación democrática. De este modo, la escuela se convierte en el ambiente ideal para el cambio social y cultural que se requiere para modificar las actitudes hacia las NEE y la discapacidad. Mila, J. (1999) retoma el *Informe Warnock* diciendo que: “si la educación especial no va a ser definida ya por referencia al lugar en que debe impartirse, sino a las necesidades que ha de satisfacer; y si aproximadamente el 20% de los niños pueden tener alguna necesidad especial en el transcurso de su vida escolar, resulta claro que la mayoría de estas necesidades habrán de ser cubiertas en las escuelas ordinarias” En este sentido apunta la investigación de Favazza, P. y Odom, S. (1997), quienes obtuvieron muy buenos resultados al aplicar un paquete de entrenamiento para alumnos, en edad preescolar y a sus padres de familia, para promover actitudes favorables hacia las personas con discapacidad, programando contenidos tendientes al respeto, el contacto directo y la convivencia con alumnos con distintos grados de discapacidad.

Su planteamiento es interesante, pues además de diseñar ambientes escolares dentro del aula regular, se hizo extensivo hacia toda la escuela y en ella se podía ver y leer un conjunto de estímulos visuales y escritos, que sensibilizaban a la comunidad escolar para convivir, por ejemplo, con respeto y colaboración con sus compañeros discapacitados. La diferencia entre quienes recibieron dicho paquete de entrenamiento y quienes no lo recibieron fueron notorias. Comprobaron que la información por sí sola no mejora la actitud. El contacto directo y otras actividades escolares y *extra* escolares, complementaron el componente informativo.

Mila, J. (1999) al igual que autores como Ainscow, M. (1998a); Bautista, R. (1998a) y SEP (1997a), reconoce la importancia de estimular las habilidades de los alumnos por encima del déficit, ya que por esta vía se logra “descentrar el problema del niño”. Considera que no debemos pensar más en el *déficit*. La crítica al modelo *deficitario* se da porque éste

asume a las NEE y la discapacidad sólo con sus *déficits* lo cual amplía las limitaciones del alumno. Podemos entrar aquí también a la discusión entre lo *normal* y *anormal*, conceptos que en realidad están fuera de las personas y que su aplicación depende incluso de la zona geográfica, época y condiciones socio-culturales donde se asignan. De tal forma que tanto la *normalidad* como la *anormalidad* están definidos de manera relativa en el tiempo y el espacio. Así que no son los niños y niñas con NEE a los que urge modificar, sino a la sociedad y la cultura que los rodea.

De cualquier forma, el concepto de las N.E.E., viene a ser relativo también, porque aunque ya se ha definido, éste depende y se propicia por las consecuencias sociales y no las biológicas, (Guajardo, E., 1998b). Un alumno con NEE, al pasar de una escuela a otra, podría no presentarlas; del mismo modo que si la percepción de un docente a otro cambia con respecto a las necesidades del educando, o aquel maestro que modifica su actitud de un tiempo a otro, puede o no considerar que sus alumnos presentan NEE. Tal parece que con todo lo novedoso y avanzado, el concepto de las NEE no escapa, parcialmente, de las críticas formuladas al psicodiagnóstico y la psicología clínica, sobre las variaciones y las diferencias diagnósticas que se le podían atribuir a los niños en sus centros escolares y sobre todo, que estas diferencias diagnósticas eran aún más evidentes cuando los menores se mudaban de una ciudad a otra en un mismo país (Cruickshank, W., 1992)

Si las NEE plantearon un dilema y una innovación semántica en el terreno de la educación especial, no son menos el de la *integración* y la *inclusión*. En España (Arnaiz, P. 1999) por ejemplo, muchos teóricos están abandonando el concepto *integración* por sus connotaciones negativas adquiridas en los últimos años, asumiendo, en cambio, el de *inclusión* que en la experiencia española, abarca la reestructuración del trabajo en los planteles regulares y las aulas para cambiar los diferentes procesos de la enseñanza-aprendizaje. Es ahí donde cabe hacer una diferenciación entre estos dos términos, de acuerdo a Giné, C. (1998), que propone pasar de un pensamiento donde *el individuo se integra (integración)* a uno que piense *en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos (inclusión)* los que se encuentran en él: instituciones, su organización, el trabajo cooperativo y la corresponsabilidad de todos los profesionales. El planteamiento nos recuerda la importancia de trasladar la teoría y la práctica educativa a otro plano:

Del plano individual → *al plano social.*

Así, el reto de los países en general y de sus sistemas de educación pública junto con el resto de las instituciones sociales que conforman a los Estados y regiones en el mundo, especialmente en América Latina, es reconocer, que nuestra viabilidad como naciones está en función de la prioridad que se le asigne a las políticas públicas de los derechos humanos y a la democracia, más allá del escenario político, centrándose en lo social y en asumir que cualquier forma de exclusión atenta contra la solidez para instaurarlas (Guajardo, E. 1998a). Desde esta perspectiva socio-histórica y cultural se logrará finalmente la *integración educativa* a partir de nuevas estructuras en el contexto de la sociedad mexicana. Que promueva y oriente la opinión pública para generar una actitud favorable hacia las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Hegarty (citado por Giné, C., 1998) señala que la noción de que los alumnos con discapacidades y dificultades de aprendizaje deban ser educados junto a los demás niños en escuelas regulares, en mayor grado posible, ya no es cuestionada de manera seria por nadie. El problema se sitúa en consecuencia, en saber cómo llevar este principio a la práctica. Lo cual nos remite precisamente a la realidad del debate y conflicto entre la USAER y la Escuela Regular, sobre cómo organizarse y aplicar el principio de integración. Así parece que un tema fundamental es el *cambio de actitud* de la sociedad y sus instituciones hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela ordinaria. En este terreno es donde deberá de trabajarse con mayor fuerza. Es necesario basarse en las experiencias de las Universidades y Centros de Formación Docente en México y Latino América, donde se diseñan y planean adaptaciones para satisfacer, desde la currícula universitaria, la formación de los nuevos profesionistas para responder a las necesidades sociales y educativas de una sociedad pluricultural y de una gran diversidad educativa como se aprecia en nuestro país.

CAPÍTULO 3 LA ACTITUD DEL DOCENTE HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

3.1. ¿Qué es la actitud?: su importancia.- La actitud ha sido desde hace mucho años, un tema de interés generalizado entre investigadores y profesionales de las ciencias sociales (Rodrigues, A. 1991), principalmente porque mediante el estudio y medición de las actitudes hacia diferentes objetos sociales que conforman la realidad de los individuos como de los grupos humanos, se ha logrado establecer un pronóstico del comportamiento humano; al mismo tiempo se ha convertido en el sustento de valiosos sistemas sociales y

porque se descubrió que las actitudes tienen funciones específicas para cada uno de nosotros facilitándonos la formación de nuestras ideas. Según Rodríguez, A. (1991) son cuatro los elementos característicos de las actitudes sociales:

- 1.- La organización duradera de creencias y cogniciones en general.
- 2.- La carga afectiva a favor o en contra.
- 3.- La predisposición a la acción
- 4.- La dirección a un objeto social.

Para Allport, (citado en Rodríguez, A., 1991) la actitud es: “Un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado.” Después de analizar diversas definiciones sobre actitud social, Rodríguez, A. (1991) propone definirla: “Como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” Asimismo considera que son tres los componentes de la *Actitud*:

Componente Cognoscitivo.- Es necesario que exista previamente alguna representación cognoscitiva del objeto definido si se quiere que exista la actitud, la cual y con base en ella genera la carga afectiva a favor o en contra del objeto social. Las creencias, el conocimiento y la manera de encarar al objeto constituyen este componente.

Componente Afectivo.- La actitud es una variable intercurrente, sujeta a interferencias a partir de un hecho no directamente observable, se mide con los hechos observables con ella relacionados. El componente afectivo, se define como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social. Es el componente más característico de la actitud social. Las creencias y opiniones (componente cognoscitivo) no necesariamente se encuentran impregnadas de una connotación afectiva, lo que en sí caracteriza a la actitud. Por ejemplo, un maestro puede creer en la necesidad y derecho de integrar a los alumnos con NEE con o sin discapacidad a la escuela regular y mantener esta creencia y esta opinión a nivel cognitivo sin ningún rasgo afectivo (hasta aquí no habría actitud). La carga efectiva se demostraría por la participación del docente en discusiones o debates sobre el tema

(talleres, cursos de actualización, diplomados, etc.). De tal manera que en general, vamos a encontrar cierta congruencia entre los componentes cognoscitivo y afectivo.

Componente Conductual.- Las actitudes poseen un componente activo, instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales. Este componente tiene importancia dado que en la situación adecuada, prepara al sujeto a la acción siempre y cuando exista una representación cognoscitiva. La relación y congruencia entre estos componentes nunca o pocas veces es simétrica y proporcional, pero se puede afirmar que la experiencia de cada persona conduce y forma sus actitudes, las que conforme a las características de la situación actual, generan la conducta que éste manifestará hacia determinado objeto social.

Rasgos funcionales de las actitudes:

Daniel Katz (citado en Hollander, E, 1978) destacado exponente del análisis de los diferentes tipos de funciones que cumplen las actitudes. Katz, explicó la importancia de los aspectos psicodinámicos, especialmente los de carácter motivacional. Katz afirma que este análisis es un intento por comprender las razones que mueven a los individuos para sustentar determinadas actitudes, sin embargo, las razones se encuentran en el plano de las motivaciones psicológicas y no en el de los hechos y circunstancias externas accidentales. Para poder predecir cuándo y cómo variará la actitud, es indispensable conocer la necesidad psicológica que ésta satisface.

Para estudiar las actitudes se requiere considerar tres aspectos principales:

- I. **Las relaciones**, entre sus componentes, especialmente en términos de la interacción cognitiva y de la adaptación individual.
- II. **Su fuente**, que se refiere a las pautas de adquisición de las actitudes por aprendizaje
- III **Cambio actitudinal**, respecto a las influencias recibidas que determinan la incorporación de nuevas experiencias y la modificación de actitud

Cualidades de las actitudes.-

- Son creencias y sentimientos acerca de un objeto
- Son aprendidas
- Tienen a persistir pero expuestas a los efectos de la experiencia

- Son estados directivos del campo psicológico que influyen sobre la acción

Festinger en 1957 (citado en Hollander, E., 1978.) utilizó el término *Disonancia Cognitiva* para referirse a la estructura psicológica está formada por un conjunto organizado de cogniciones. Para mantener esta estructura se evita la disonancia y se procura obtener consonancia entre sus cogniciones y actitudes. Agrega que las actitudes disonantes surgen cuando una actitud implica lo contrario de la otra, p.e. “presiento que lloverá, pero no hay nubes en el cielo” Un principio fundamental de esta teoría es la resistencia de los individuos a aceptar nuevos elementos cognitivos –como la información– que violen (o amenacen) el sistema de creencias que sustenta: “No me molestes con hechos, ya tengo opinión formada” En el tema de la integración se podría aplicar así: resistencia de los docentes a aceptar nuevos elementos cognitivos que violen el sistema de creencias que ellos sustentan”. En este sentido, es probable que la información sobre la integración que se hace llegar al docente mediante documentos, acuerdos y los especialistas de la USAER, esté amenazando su sistema de creencias) recordemos que sustentar y expresar determinadas actitudes satisface necesidades individuales para lograr identidad, realidad y apoyo social.

Las actitudes más que aprenderse se “contagian”, dice Katz, (citado por Hollander, E, 1978 p.138). El primer lugar de contagio es la familia y se adquieren por tres pautas fundamentales:

- 1.- Contacto directo con el objeto
- 2.- Interacción con individuos que sustentan esa actitud
- 3.- Valores arraigados procedentes del seno familiar

Trasladando el ejemplo de Hollander, E (1978, p.136) a la experiencia de la integración educativa, podríamos entenderla así: El docente sustenta un conjunto de actitudes sociales (y políticas) acerca de la integración de alumnos con NEE, hacia al salón de clases regular y sobre el papel de la escuela en la atención que les brinda. A partir de este contexto, se puede afirmar lo siguiente:

- Que la integración de las NEE es posible, mediante la capacitación y actualización del docente, lo que al mismo tiempo le reportaría la aprobación social de sus compañeros, sin embargo, se desconoce y se deja de lado la situación económica salarial del trabajador.

- El docente, ante la presión e información de las autoridades y la dificultad que conlleva la integración de las NEE, es capaz de verse a sí mismo con la posición justa, y a las autoridades con la visión equivocada.
- No obstante, el maestro puede manifestarse por la defensa de medidas sociales de carácter liberal, hacia la integración de las NEE.

Para cambiar una actitud, es necesario que ésta y sus actividades conexas ya no aparezcan como fuente de satisfacción.

3.2. Un nuevo objeto social: la Integración Educativa.- Visto así, la *Integración Educativa* se convierte en el nuevo *objeto social* en el plano de la reorientación educativa. La actitud que ha generado este objeto, es precisamente el motivo de presente estudio. Específicamente, las actitudes que los docentes de educación primaria muestran actualmente hacia la integración de alumnos con NEE al aula regular. Al respecto, existen algunos estudios que dan cuenta de esta nueva problemática en la educación especial: Como lo señala Higareda, P. y García, P. (1994), hay una marcada carencia de estudios respecto a la actitud docente hacia las NEE, sin embargo, se registran algunas investigaciones como la de Sosa y Ávila, G. (1987), que realizó un estudio para evaluar las actitudes de tres grupos de padres de familia hacia la integración de sus hijos con deficiencia mental (DM) (gpo.I.- con hijos D.M. en escuela regular atendidos en grupos integrados; gpo.II.- con hijos D.M. en escuela especial; y gpo.III.- con hijos *sin* D.M. en escuela regular sin grupos integrados). Aplicó una escala tipo Lickert compuesta inicialmente por 57 reactivos, divididos en 4 subescalas: I.- Laboral; II.- Comunitaria; III.- Académica; y Familiar. Encontró que: *el primer grupo* tuvo una actitud más favorable respecto a los otros dos; *el segundo grupo*, con actitud poco favorable y de rechazo hacia las personas con limitaciones intelectuales; este grupo mostró la peor actitud en la integración al ámbito académico. El autor explica este resultado en razón de que dicho grupo no había vivido al integración de sus hijos a una escuela regular; *el tercer grupo*, se observó más favorable en el ámbito comunitario y rechazó la integración familiar, porque, según los autores, los padres en este grupo ignoraban el rechazo o la aceptación social y además porque no tenían hijos con D.M. En general, en este estudio se encontró que sí hay actitudes diferentes hacia la deficiencia mental; lo cual pudo apreciarse en las 4 subescalas del instrumento. Particularmente observaron que existe rechazo social hacia estas personas. Concluye que: a mayor aceptación de las capacidades en los D.M., menor es la percepción

de características negativas en los D.M. y viceversa; Que ninguno de los tres grupos los consideró agresivos, pero que existe un permanente rechazo por parte de la comunidad. Reconoce que a lo largo de la historia se ha incrementado la aceptación hacia los D.M. porque cada vez hay más conocimiento sobre las habilidades y capacidades de los D.M.

Espinoza, C. (1991) midió en las actitudes de maestros y alumnos hacia la integración de las personas con deficiencia mental a la escuela regular, tomando en cuenta el sexo, escolaridad y tipo de escuela a la que asistían los sujetos de estudio. Utilizó la encuesta diseñada por Sosa y Ávila, G. (1987), con algunas modificaciones, y dividió el total de reactivos en 5 subescalas: I.- Participación en la comunidad; II.- Vida independiente; III.- Interacción social; IV.- Presencia en la comunidad; y V.- Ubicación escolar. Espinosa, C. encontró diferencias en las percepciones de maestros y alumnos regulares, por sexo, escolaridad y tipo de escuela, hacia la *incapacidad mental* en la escuela regular. Asimismo que la integración de deficientes y no deficientes beneficiaba la aceptación, la adaptación y educación del deficiente mental; que el sexo influye en las percepciones a cerca del retraso mental, observando que la percepción de las mujeres fue más positiva que los hombres. Y que un mayor grado de escolaridad favorecía positivamente las percepciones de los profesores. En este estudio también la modalidad de servicio y atención eran los *grupos integrados*. Espinosa (1991) sugirió entre otras cosas, que se elaboraran nuevos reactivos con base en las deficiencias dadas para cada subescala y elevar su confiabilidad.

Alvarado, L. y Murga, D. (1995) hicieron un análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de las escuelas regulares de la Delegación Iztapalapa, hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual. Aplicaron el mismo instrumento de Espinoza, C. (1991) pero dividiéndolo ahora en 4 subescalas: I.- Acceso escolar; Presencia en la comunidad; III.- Interacción familiar; e IV.- Interacción y apertura laboral. La autoras encontraron en su estudio que tanto directores como profesores poseen actitudes favorables, sin embargo hasta ese momento no se habían enfrentado a la situación de integrar. Dedujeron que el resultado de su actitud, obedeció principalmente a cuatro factores: 1) la influencia que ejerció sobre ellos el juicio de otros; 2) que fue resultado de una actitud "humanitaria" por parte de directores y docentes; 3) que el nivel económico medio y bajo del contexto social facilitó una actitud favorable hacia la integración, como característica propia de estos sectores socio económicos; y 4) que el grado de estudios, como licenciatura y la experiencia con personas con discapacidad, hacen más favorable la

actitud hacia la integración. Sugieren que es necesario hacer estudios cuando se de la fusión real al implementar los programas de integración y se entre en contacto directo con la discapacidad y las NEE. Consideran que el mérito de las escuelas integradoras es lograr cambiar las actitudes de discriminación y crear comunidades que acojan a todos, donde la formación y sensibilización docente será fundamental.

Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1996), recopilaron y analizaron 28 investigaciones realizadas entre 1958 y 1995 que describieran las actitudes docentes hacia la inclusión (*mainstreaming*) de alumnos con discapacidad en sus salones de clase. Encontraron que alrededor de 2/3 de los docentes regulares tenían una actitud favorable hacia el concepto de inclusión; que sólo un pequeño grupo de ellos tuvo *la disposición* para incluir a alumnos con discapacidad en sus salones de clase. Sin embargo, notaron que la actitud docente variaba de acuerdo al tipo de discapacidad y por las obligaciones implícitas que adquiría el maestro ante la integración. Casi la mitad de profesores, sintieron que la inclusión (*mainstreaming*) podría aportar algunos beneficios al resto de los alumnos. Además observaron que había una relación sistemática entre la actitud docente y el año en que se publicaba el estudio, lo que apoya la noción que la actitud puede permanecer invariable a través del tiempo. Encontraron evidencias de que las actitudes positivas hacia la inclusión se incrementan si se reducen las responsabilidades que el docente adquiere al realizar el trabajo de integración. Hacen mención de las implicaciones y necesidades de la práctica docente ante la *inclusión/mainstreaming*, en los siguientes aspectos: Tiempo, Entrenamiento, Recursos humanos, Recursos materiales, Tamaño del grupo y Considerar la severidad de la discapacidad. Específicamente, encontraron:

Tiempo.- se reporta la necesidad de una hora extra a la jornada del maestro para planifique las actividades de los alumnos integrados.

Entrenamiento.- requieren capacitación sistemática e intensiva, en diferentes modalidades a lo largo del ciclo escolar.

Recursos humanos.- reportan la necesidad de personal adicional para lograr los objetivos de la inclusión. Por ejemplo, un ayudante de medio tiempo así como el intercambio diario de experiencias con maestros de educación especial.

Recursos materiales.- necesidad de adecuar la currícula, materiales y otras herramientas aptas para la enseñanza de alumnos con discapacidad.

Tamaño del grupo.- consideran que el tamaño de los grupos podría ser reducido a 20 alumnos por salón cuando integren e incluyan a alumnos con discapacidad.

Severidad de la discapacidad.- los docentes mostraron mejor disposición a incluir alumnos con *discapacidad media*, que con quienes presentan *discapacidad severa*, debido aparentemente, a que los maestros al interactuar con los primeros alumnos, se percibieron con las habilidades para encargarse del salón entero. Para los profesores estudiados, aceptar las *discapacidades severas* representa la necesidad de mayores recursos.

Un estudio más reciente (Aguilar, A., 2000) investigó cuáles eran las actitudes del profesorado de educación regular, preescolar y primaria, en torno a la integración escolar de alumnos con NEE al aula regular, así como los factores que determinan dichas actitudes. Para ello, adaptó un instrumento diseñado en la Universidad de Salamanca, España por Barrueco y cols. (1992) que consta de 17 reactivos a los cuales, adicionó cuatro más que refieren la formación académica del docente. El instrumento se aplicó a 10 docentes de preescolar (en una escuela) y a 96 docentes de primaria (en 7 escuelas) de colegios particulares. Realizó una investigación tipo descriptiva y cuantitativa. Llevó a cabo un análisis cuantitativo, calificando cada reactivo, según la dirección positiva o negativa. Obtuvo la sumatoria para determinar frecuencias y porcentajes de los sujetos con actitudes favorables o desfavorables y a partir de ello hizo una interpretación cualitativa de datos. Finalmente encontró un alto porcentaje de actitudes positivas pero algunos con reservas. Concluye que esto se debe tanto a la falta de información y capacitación como a la falta de experiencia del docente.

Con base en la teoría sobre la actitud, su definición y componentes, es muy probable que los resultados que aportan las diferentes investigaciones, excepto el estudio de Aguilar, A. (2000) donde encontraron que docentes y directivos tenían un actitud positiva o favorable hacia la integración de alumnos con NEE, se relaciona con la inexistencia de una “definición” de integración e inclusión. No se disponía del componente cognoscitivo necesario. Más bien, la respuesta docente se relacionaba con la vocación de servicio propio de los maestros como parte de su perfil profesional.

Cuando se realizaron aquellas investigaciones, ninguno de los maestros encuestados había tenido contacto ni teórico ni en la práctica docente con la integración de alumnos con NEE en su aula de clase. La Reorientación Educativa no se había presentado como la nueva

propuesta educativa. Así la definición institucional respecto a la Integración Educativa; el concepto NEE; y el derecho a la educación para los discapacitados, no existía como tal y en consecuencia no se poseía ninguna representación cognitiva al respecto. La vocación de servicio del maestro y la ausencia de un *objeto social* definido podría haber generado un “sí” a priori en los docentes ante la posibilidad de integrar a estos alumnos al aula regular.

Podemos decir, que ante la falta de conocimiento (componente cognitivo) sobre la Integración Educativa, las NEE, la discapacidad y la Reorientación Educativa, como marco teórico, generó que las respuestas docentes más bien fueran creencias y opiniones sin carga de afecto. Cuando el maestro entró en contacto con la definición de este *objeto social* a partir de 1992, entró también en un lento proceso de cambio y aprendizaje. El componente cognoscitivo, ahora incorporado a través de la Reorientación Educativa, situaba en otro orden al afecto previo. Había una definición del objeto social y así se daba la oportunidad de contar con *representación cognitiva* real de la Integración, de las NEE con o sin discapacidad y su enseñanza al interior del aula regular. Aunque por momentos su actitud ha sido de rechazo al mismo tiempo se puede interpretar conforme a las funciones de las actitudes que menciona Katz (citado en Mann, L., 1972) sobre la función *de defensa del yo*, que actúa como un mecanismo de negación que protege al sujeto para no reconocer sus propias deficiencias y preservar el concepto de sí mismo. Esta actitud de rechazo además deja ver la necesidad de mayores herramientas teóricas, técnicas y de capacitación docente para enfrentar ese nuevo objeto de conocimiento¹⁰.

En México la experiencia de la educación especial para integrar e incluir escolar y educativamente a los alumnos con NEE en la escuela regular, mediante la USAER, exhibe una irrefutable realidad: la dificultad para establecer un lazo de relación humana y de trabajo profesional entre los especialistas USAER con la plantilla docente y directores de planteles regulares, principalmente por la resistencia que muestran, directivos y docentes, ante la integración, así como por la desinformación del papel que juega la USAER dentro de la escuela para atender las NEE. Parecería indispensable un trabajo más específico con

¹⁰ Si en este proceso, que desde el siglo XIX ha conducido hasta la Reorientación Educativa, se ha avizorado alguna señal de marginación se puede considerar que, el mayor peso recae en la falta de formación y preparación al profesorado para dotarlo de las estrategias psicopedagógicas que le permitan integrar con éxito al alumno con NEE. En la experiencia personal con muchos maestros, frecuentemente manifestaban dos preocupaciones básicas sobre su tarea docente: 1.- qué hacer con estos alumnos dentro del salón de clases; y 2.- la necesidad de mayor capacitación.

el personal docente y directivo, sobre la construcción y definición del *objeto social*: la Integración Educativa de las NEE. La formación docente como vía para adquirir una representación coherente de este *objeto social*, aportaría el *componente cognoscitivo* necesario que junto a su experiencia resultaría en conductas dirigidas (componente conductual) hacia el diseño y adaptación de los planes y programas, conforme a las NEE de cada plantel, en lugar de experimentar la penosa realidad de rechazo y exclusión que viven los alumnos con NEE así como los especialistas de la USAER que, frecuentemente, bajo estas condiciones *trabajan*, si se le puede llamar así, en espacios y áreas del plantel, como los baños o debajo de las escaleras y otros lugares, que lejos de estimular la enseñanza y el aprendizaje, lo merman y discriminan considerablemente.

Así, la formación y capacitación de los actuales docentes que ya están en contacto con esta realidad educativa, así como las nuevas generaciones de profesionistas de la educación, son un asunto impostergable, si en verdad se desea una *educación para todos*. Al respecto, vale la pena señalar que al evaluar los logros y objetivos alcanzados del *Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos* (2001), que abarca, entre otros, a los grupos vulnerables como la discapacidad y las NEE, se reconocieron importantes fallas y obstáculos para la consecución de los propósitos planteados. Por lo anterior sugirieron dar una prórroga hasta el año 2015 como nuevo plazo para que las naciones reforzaran sus sistemas educativos en general y así hacer realidad este *Pronunciamento*. Consideraron que los elementos a rectificar son: a) las políticas que norman el desarrollo educativo, deben estar inspiradas en por valores humanos fundamentales, b) quienes decidan estas políticas planteen su tarea en el plano ético, más allá de estar al servicio de la economía, el consumo o el progreso material, c) no es satisfactorio lo realizado para alcanzar una mayor equidad en la distribución de oportunidades de acceso, permanencia, egreso, transición a otros niveles educativos y, sobre todo, aprendizaje.

Asimismo confirmaron que sociedad y gobiernos, especialmente éstos últimos, deben destinar los recursos y los esfuerzos necesarios para igualar e incrementar la calidad de los servicios ofrecidos a los sectores pobres en el campo y a la ciudad, a los sectores indígenas y en general a todos los excluidos de los beneficios de la educación básica. Reconocen que dada la diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, la *calidad educativa* implica aceptar la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Se marcó como

indispensable recuperar para la educación y para la política educativa: la *visión multisectorial*, entendiendo que los problemas no se explican ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; *la visión de sistema*, que debe superar la visión fragmentada y parcelada por edades, niveles, componentes o modalidades; y la *visión a largo plazo* superando el *cortoplacismo* inmediatista al que fuerzan a menudo las lógicas de la política y las del financiamiento internacional. A través de este *Pronunciamento* hicieron un llamado a los gobiernos y a las sociedades, como a las agencias internacionales de cooperación, a redoblar esfuerzos en pro de la equidad, privilegiando a los grupos más marginados y articulando los programas educativos a las políticas más amplias que contribuyan a la equidad económica y social. Se pronunciaron por salvaguardar la *diversidad cultural y educativa* propia de las regiones, los países y los grupos culturales en el interior de cada país, contra la globalización hegemónica y homogeneizadora. Externaron su preocupación por el “pensamiento único” que se ha instalado en la educación en los últimos años, el fuerte sesgo economicista y el peso de lo administrativo como componente central de la política educativa. Concluyendo que es necesario preservar: *la búsqueda del “otro” en la construcción de un “nosotros” que fundamente el sentido ético de la vida humana, y la presencia constante de la utopía y la esperanza.*

Situándonos en Latino América, contamos con la experiencia de Colombia, donde Correa, J. (1999) junto con colaboradores ha diseñado en la Facultad de Educación del Tecnológico de Antioquia, un programa de formación en *pregrado*. Considera que la formación e información académica que se brinda al docente integrador hace la diferencia entre atender realmente o no a la diversidad. El autor incluye en las licenciaturas de Educación Preescolar y Básica primaria, seminarios y proyectos de práctica e investigación para ampliar su capacidad de ser integradores. Afirma, con base en su trabajo, que el docente requiere una sólida formación pedagógica e investigativa para aplicarlas en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales. Como tronco común de la formación docente menciona la Pedagogía de la Integración y añade tres seminarios fundamentales:

- 1.- Fundamentos Neuropsicológicos del Aprendizaje
- 2.- Alteraciones del Comportamiento Infantil
- 3.- Necesidades Educativas Comunes

Sus resultados señalan que los licenciados formados con este currículum presentan una *actitud de mayor apertura a la diversidad*, demandan menor asesoría en la integración y en general son agentes dinamizadores de la integración escolar en sus respectivas instituciones de trabajo. En el ámbito de la investigación, se contempla una línea denominada *Apoyo Pedagógico y Técnico para Población con Necesidades Especiales*. El trabajo en Colombia, está basado principalmente en la investigación, a partir de la definición y selección de áreas y temas de desarrollo académico que debe anexarse a la formación y capacitación docente. Con esta estrategia han logrado que el docente incida en su grupo-clase con otra información. Les posibilita elevar la calidad de la educación, así como favorecer el clima de un aula integradora. Correa, J. (1999) ha demostrado que los docentes con esta preparación académica extra, muestran mayor aceptación y apertura hacia la atención a la diversidad y para estructurar programas de enseñanza (componente conductual) que cubran las necesidades especiales de sus alumnos.

Tal parece que la actitud del docente es más favorable si posee mayor formación académica en temas de integración, principios neuropsicológicos, de aprendizaje y de enseñanza. No sólo es aumentar el grado de estudios del maestro sino mejorar y especificar los contenidos y la currícula profesional que lo preparen mejor y logren modificar positivamente la actitud del maestro hacia la Integración Educativa. La experiencia colombiana, combina en sus estrategias de atención desde el aula de apoyo, tres aspectos:

- Estrategias pedagógicas
- Estrategias terapéuticas
- Estrategias técnicas específicas a las necesidades especiales

Correa, J. (1999) al definir al maestro de apoyo, como el líder gestor de procesos de Integración Educativa con formación a nivel pedagógico e investigación, específicamente en necesidades especiales, señala que se debe poseer dos características primordiales: a) su visión humanizante; y b) una actitud de apertura a la diversidad. En torno a la formación de maestros de apoyo, propone desde la Facultad de Educación del Tecnológico de Antioquia, cuatro niveles:

1.- Teoría de la Integración.- Abarca aspectos legales, principios, diseño de proyecto educativo institucional; acceso al currículo, visión, misión y valores, adaptación curricular,

criterios de logros mínimos. Detecta apoyos para lo niños (as) que serán integrados, su intensidad, el contexto de desarrollo. Así el docente es capaz de diseñar su proyecto de aula de apoyo y el perfil de cada niño con intervenciones grupales o individuales cada mes.

2.- *Herramientas de adaptación curricular.*- Currículum básico abierto y flexible, adaptaciones generales: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y temporalización. La adaptación curricular se da en proyectos educativos institucionales, pedagógicos y personalizados.

3.- *Procesos de aprendizaje.*- Teorías del aprendizaje, tipos e interpretación de la inteligencia (conceptual, práctica y social); estadios, estilos cognitivos, reconocimiento del papel de la memoria, la atención y sensopercepción en el aprendizaje. Facilitando así, el entendimiento de la dinámica del aula integrada y el diseño de estrategias de orientación a docentes del aula regular.

4.- *Evaluación investigación.*- Conceptos de modelos, instrumentos y estrategias para evaluar las necesidades especiales en distintos contextos –social, familiar y social- Se orienta a evaluar las capacidades y competencias sociales, motrices, preceptuales, cognitivas y metacognitivas.

La Investigación aplicada al aula se privilegia en la capacitación con visión hermenéutica, para generar instrumentos útiles y válidos: protocolos, relatorías, diario de campo y la escritura de la experiencia a través de categorías conceptuales.

En México, la Universidad Intercontinental (Cortiglia, M. 1998) desarrolló un conjunto de modificaciones en el currículo en la maestría de Educación Especial, para hacer frente a la realidad que exigen los alumnos con NEE con o sin discapacidad. La formación de profesionales en educación especial se detecta como problemática a resolver, con base en cuatro aspectos: **1.-** La reflexión sobre los retos en la formación de los profesionales desde el campo de las NEE; **2.-** El contexto social emanado de la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos*, celebrada en Jomtién, Tailandia, 1990; **3.-** La propia práctica profesional de los egresados de la Universidad, en el campo de la educación especial, que respondiera a las necesidades educativas y sociales; y **4.-** La Declaración de Salamanca (1994) que señala la necesidad de contar con profesionales especializados que abarquen

diversos contextos y que desde una metodología general estén capacitados para atender todas las discapacidades.

En esta maestría se considera que para afrontar la atención a la diversidad educativa, es fundamental la preparación adecuada de los profesionales de la educación, primero porque así se cambiará su actitud, que será expresada en la conducta del docente, quien ofrecerá atención a las NEE y en consecuencia favorecerá realmente su integración. Las modificaciones curriculares, se desprendieron de una investigación que abarcó varios aspectos: seguimiento a egresados; análisis de los marcos normativos de la política educativa en el plano nacional e internacional; y la evaluación del plan de estudio como oferta de formación que respondiera a las nuevas tendencias en educación especial. El plan de estudios que ofrece la Maestría se desarrolla sobre dos líneas de formación, mediante las cuales se recuperan los principales enfoques en el campo de la educación especial en: 1) *La Intervención Clínica*, que permiten la revisión, el análisis y el ejercicio de los elementos para el trabajo psicopedagógico individualizado; y 2) en la *Intervención Educativa*, para la atención de las NEE. Uno de los temas centrales en su programa, es señalar la falta de concordancia de significados sobre categorías de *excepcionalidad*, como un problema de definición. Lo que se observa en la definición de *Discapacidad*, que dependen de dos aspectos fundamentales: 1) la incidencia de casos en esta área; y 2) las necesidades de atención.

A través de investigaciones e índices cualitativos, la Universidad Intercontinental tiene ahora la posibilidad de responder a las necesidades educativas y sociales que el país exige, de acuerdo a las siguientes observaciones:

- La falta de personal en Instituciones educativas en sus diversos niveles de educación.
- El incremento en el índice de niños con problemas de aprendizaje.
- La sobresaturación de casos de deficiencia mental y de problemas de aprendizaje en consultorios particulares y en instituciones educativas.
- Un número significativo (25%) de egresados de la Licenciatura de Pedagogía se incorpora al ámbito laboral en el área de la Educación Especial

En cuanto a la definición del término *Discapacidad*, hicieron un interesante descripción y análisis de las distintas actitudes sociales hacia la discapacidad, a lo largo del tiempo. En este análisis dan cuenta de cómo la sociedad ha depositado y extendido sus normas y tipos de relación con grupos diferenciados, a través de las instituciones. Este paradigma se registra con los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, cuando son atendidos en la escuela y en ella se genera una dinámica a partir de la relación *docente-alumno*, que se ve reflejada, finalmente, en el salón de clases como producto de un “largo proceso de construcción socio-cultural y psicológico” que rebasa el síndrome clínico y la psicopatología.

3.3. La capacitación docente y las políticas públicas: factores de cambio.- Cruz, M.A. y Cruz, M. (1998) agruparon en nueve diferentes conceptos, la actitud en la relación *docente-alumno* y son los siguientes:

1. *La eliminación*
2. *El endiosamiento*
3. *El ocultamiento*
4. *El prejuicio*
5. *El estereotipo*
6. *El estigma*
7. *La marginación*
8. *La vulnerabilidad*
9. *La discapacidad*

Ante este *menú* de actitudes que define la relación social, la Reorientación Educativa, estimula el trabajo docente y de los especialistas de la USAER, de manera que ejerzan y definan más las *capacidades y las habilidades* del alumno, en lugar de la discapacidad, sin embargo, sobre la importancia de la “concordancia de significados”, que señala Cortiglia, M. (1998) es por vía de estos nueve conceptos que se detecta la forma en que la sociedad ha modificado sus tipos de relación, caracterizadas en su mayoría, con un significado de exclusión y discriminación hacia las *personas diferentes* y hacia su integración social y educativa. En resumen, se observa que los nueve conceptos actitudinales han sido instrumento para diferenciar a los seres humanos con un criterio social impuesto a los “otros” por grupos religiosos y que al mismo tiempo involucran un soporte negativo que convierte a los sujetos, en objetos sin cualidades. Generando variantes de ocultación social, enmascarado por la aparición de agrupaciones y casas asistenciales, a través de las que se evidencia la devaluación ejercida hacia quienes poseen características distintas, misma que es determinada por el grupo social, como una especie de marca o señal física en el

cuerpo que descubre lo malo o inusual de la población. Actitud que ha llegado, en la gran mayoría de los casos, al extremo de la exclusión y a convertirse en pauta de clasificación para estratificar a las personas según su grado, social, físico, cultural e intelectual. Colocando al sujeto en un estado de indefensión física y emocional que finalmente es entendida para la OMS, como toda restricción o ausencia de capacidades que son consideradas normales para el ser humano.

Con este *pandemónium* de actitudes, se hace indispensable la mejor preparación y formación docente. Que ofrezca a los profesores y especialistas un referente académico que favorezca al componente cognitivo necesario para la formación y transformación de las actitudes, manifiestas en los componentes afectivo y conductual.

Ainscow, M. (1998a) nos recuerda que para muchos alumnos su asistencia a clases constituye una experiencia poco satisfactoria que les produce un sentimiento de depresión con respecto a sus capacidades y desilusión sobre el lugar que la educación ocupa en sus vidas. Al respecto, Candel, I. (1998) puntualiza que sin una actitud positiva por parte de los profesores, la integración escolar del niño está condenada al fracaso. A su vez, una sociedad poco tolerante y solidaria tampoco estará dispuesta a acoger realmente a sus miembros menos favorecidos y generalmente las actitudes suelen cambiarse con formación y con información. Candel, I. (1998) considera que para lograr un trabajo exitoso en la integración se debe proporcionar información a la sociedad, padres de familia y a los profesionales. Pero además parece que el trabajo puede ir en varios niveles, pues no sólo los docentes deben comenzar a cambiar. Giangreco, M., Edelman, S., Macfarland, S. y Luiselli, T. (1997) a partir de los resultados de su investigación, concluyeron que el cambio de actitudes es un reto porque, en parte, los agentes de cambio regularmente están fuera del círculo de gente afectada por el cambio. El cambio de actitudes, entonces, pertenece a la sociedad en su conjunto.

De esta forma se garantizaría que, más allá de la reducción y desaparición de las actitudes de rechazo o de compasión lastimosa hacia las personas con NEE, por parte de la familia, la escuela y en el trabajo, estos campos sociales modifiquen sus patrones de relación y estructura valoral, con base en la tolerancia y el respeto. En este sentido,

los profesionales de la educación debemos estar revisando y actualizando: nuestra ética profesional; y la formación con información actualizada. Destaca la necesidad de desarrollar un espíritu investigador y creativo que nos lleve a observar, analizar y buscar nuevas fórmulas y estrategias de intervención en beneficio de todos los alumnos. De manera similar Ainscow, M. (1998a.) sugiere la realización de talleres dirigidos por grupos de expertos con el propósito de que docentes observen la vida del aula a través de los ojos de los estudiantes y relacionen esta experiencia con su práctica educativa.

Por su parte, Gaspar, S. (1998) plantea la importancia de vincular *docencia-investigación*, bajo dos modalidades principales: 1) Cuando además de docente, el maestro es investigador de un campo de conocimiento; y 2) cuando además de docente, el maestro es investigador de su propia práctica pedagógica. Sánchez (1990; citado por Gaspar, S. 1998) propone una clasificación del perfil de los docentes según la relación que guardan con su quehacer en el aula de clases: 1.- El profesor que investiga los contenidos profesionales o disciplinarios de sus propuestas programáticas; 2.- El profesor que transmite conocimientos y además los métodos y procedimientos cómo aquellos fueron producidos; 3.- El profesor que, en la preparación de una asignatura o durante la impartición de su clase hace uso de las investigaciones disciplinarias o pedagógicas que otras personas expertas realizaron; 4.- El profesor que durante su desempeño en el aula, aplica los resultados de investigaciones educativas; 5.- El profesor que hace de su práctica educativa objeto de investigación y de estudio; 6.- El profesor que acudiendo a diversas técnicas de acopio de datos, investiga su manera de enseñar y los resultados obtenidos en sus alumnos; 7.- El investigador que enseña lo que investiga; 8.- El investigador que tiene su propio campo de estudio sin relación directa con los contenidos de su programa de estudios; 9.- El investigador que enseña porque se lo exigen sus estatutos; 10.- El profesor que no es investigador, sino profesional en servicio. Su enseñanza está basada en la transmisión crítica y transformadora de su ejercicio profesional, con base en conocimientos sólidos y la experiencia profesional.

Bajo estos perfiles docentes se puede hablar de actitud del maestro hacia su tarea pedagógica, hacia la institución educativa y hacia los alumnos con quienes comparte gran parte del tiempo. La reflexión se podría dar en torno a cómo han desarrollado los

docentes una actitud favorable hacia sus propias necesidades de formación y capacitación profesional que refuercen y actualicen sus recursos y técnicas para mejorar la práctica educativa. Misma actitud que se vería reflejada de manera notoria e irrefutable, como parte del componente conductual, en la atención de las necesidades educativas y especiales de su grupo-clase.

Está a la vista un proceso de cambio y de transición. No sólo teórico y de la práctica educativa en el sistema educativo mexicano. Quizás la transformación menos evidente opera en el área psicológica; la percepción que tenga el docente de esto; las estrategias que elige para adaptarse y sobre todo en cómo debe cambiar su propia actitud. En el contexto de la Reorientación Educativa, que estableció la Integración de las NEE, se vivieron muchos cambios relativos que impactaron a los grupos humanos y de profesionales que componen cada plantel. El cambio exigió y exigirá correr riesgos, por lo tanto, se prefiere evitarlos.

Es más seguro seguir siendo “el mismo”, “la misma”. Adoptar elementos nuevos significa a menudo tener que desprenderse de algo y esto puede ser doloroso: el hecho de pedir al docente que modifique su manera de pensar e incluso que abandone algunos aspectos de su antigua práctica puede molestar o alterar. En este proceso de transición puede suceder o sucede que el docente comprenda lo que necesita cambiar pero considere que no posee las competencias necesarias para llevarlo a cabo. Esto es real, los maestros regulares así lo dicen cuando se enfrentan a la integración de alumnos con NEE; detectan sus propias carencias así como la necesidad de mejorar aptitudes y conocimientos, pero de forma paralela emiten su rechazo como una *negación* ante sus carencias y esto les produce la ansiedad que se nota tanto en su vida profesional y afectiva.

Por ello la Formación Docente adquiere un argumento y justificación invaluable. Bravo, F. (2002), señala como una alternativa dentro de esta formación, que el maestro trabaje sobre la Reflexión-Acción, para que analice la escuela desde una perspectiva histórica y social. Que logre situar la pedagogía y el currículo dentro del contexto socio-histórico. De tal forma que se construya un discurso de “identidad” docente para definir con otro rumbo el papel del maestro y su compromiso social.

Hablar de formación docente es, según Ainscow, M. (1998a), ejercitar la reflexión sobre la práctica como base del desarrollo profesional.

En torno a la eliminación de prejuicios y barreras en la integración social, Casanova, M.A. (1998) señala que muchos de los problemas se deben al desconocimiento de:

- La necesidad de tratar a las personas con NEE como a iguales
- Reconocer que nos hemos educado separados y que desconocemos las habilidades que poseen los otros.

3.4. La actitud docente: un perfil académico y social.- La integración de los alumnos con NEE es de antemano positiva (Casanova, M.A., 1998.) porque genera ciudadanos sin los prejuicios ni las barreras mentales existentes: hay una ganancia en la estructura valoral y en las actitudes de los alumnos en general. Centra su discusión en la necesidad de percibir las habilidades que poseen estas personas en lugar de buscar las limitaciones escolares o laborales. La única forma indispensable, de mejorar esta situación es el *cambio personal y profesional en la plantilla docente*.

En el estudio de Alvarado, L. y Murga, D. (1995) observaron una actitud humanitaria en los docentes y directivos, que atribuyeron al nivel socio económico (bajo y medio) lo cual es similar al planteamiento de Guajardo, E. (1998a) sobre cómo una *cultura incluyente* ha sido más significativa y frecuente en zonas rurales de México. La actitud social asociada al contexto socio-histórico favorece la inclusión, el respeto, la tolerancia y la atención a la diversidad sin marginación. Esta una práctica social incorporada a su cultura mucho antes de la Reorientación Educativa. Así, se entiende con mayor claridad que a mayor urbanización menor inclusión y por el contrario: a menor urbanización mayor inclusión (Guajardo, E. 1998a).

En este sentido, los directivos y docentes de la Delegación Iztapalapa (Alvarado, L. y Murga, D., 1995) podrían compartir, con otras demarcaciones del D.F., su actitud social y cultural hacia la Integración, como lo viven las comunidades indígenas y rurales del país. Se dice cultural porque es una forma y estilo de vivir, son hábitos y

costumbres aprendidas independientemente de la existencia de la legislación y respaldo jurídico necesarios para lograr la Integración en su comunidad.

Así que la actitud social en este caso viene a subsanar y a recuperar la oportunidad de “una escuela para todos”. Por ejemplo, en la zona Mixe de Oaxaca los habitantes no poseen en su lengua la palabra “integración” (Guajardo, E. 1998a) porque en su cultura no existe la acción de *desintegración*. No se excluye a nadie de las actividades culturales de su comunidad. Así nos podremos preguntar: 1.- Cómo han logrado integrar con mayor éxito y, de forma paradójica, con escasos recursos humanos, económicos, materiales, de capacitación, legislativos y jurídicos; 2.- Cuál es el pronóstico de las zonas urbanas en su propósito de integrar. Probablemente la afirmación de Rodríguez, A. (1991) sobre el papel tan importante de la actitud nos aproxime a algunas respuestas: “Cualquier actividad que persiga la consecución del bienestar humano, deberá necesariamente contemplar el cambio en las actitudes de los individuos con el objeto de hacerlas compatibles con la obtención del bienestar colectivo”

La vida comunitaria y la solidaridad que se teje al interior de estos grupos rurales e indígenas, así como la marginación de la que han sido objeto también, les ha dado la posibilidad de construir un mundo alternativo donde quepan muchos mundos. Las culturas y pueblos indígenas de nuestro país se han distinguido por esto desde hace muchísimos años. Por medio de sus usos y costumbres han arribado al ejercicio de la *inclusión e integración*, entre otras cosas, porque en el caso específico de la cultura Mixe la estructura del concepto del Derecho está caracterizado por tres rasgos: 1.- Ser de carácter eminentemente oral, 2.- Ejercer la *integralidad*, y 3.- Tomar decisiones colegiadas (Ce-Acatl, 1996).

Desde el ámbito de la escuela pública la actitud, como reflejo social de los modelos de convivencia y relación humana, se puede gestar a partir del diseño y aplicación de programas y currículos “flexibles y abiertos” (Didrikson, A, (2002); Ainsow, M. (1998); Bautista, R (1998b); Giné, C. (1998); Regino, J. (1998). A su vez, las instituciones educativas y sociales, deben mostrar la *disposición* necesaria para estimular, con base en la actitud docente, el ajuste adecuado para dar la respuesta educativa satisfactoria, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Giné, C. (1998.)

señala que para lograr esto se requiere de: 1.- Un compromiso político claro en la administración, *más allá de la retórica*, que se comprometa el presupuesto con medidas administrativas, formativas y provisión de materiales, con las que se hace viable el avance; y 2.- Una *actitud favorable* y creatividad de los profesionales para imaginar los distintos planteamientos posibles renunciando tanto a posiciones “fundamentalistas” como de “negación” *a priori* de cualquier posibilidad de cambio que mejore las experiencias que se ofrecen al alumnado.

Finalmente la necesidad de formación, capacitación y actualización del personal docente de nuestro sistema educativo, se complementa con la necesidad de reflexionar, analizar y aprender del ejemplo de comunidades rurales e indígenas, que antes de la tarea legislativa y jurídica, han construido pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión, integración y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud que favorable para construir *un mundo y una escuela para todos*.

En el nuevo camino que ha emprendido la educación regular y la educación especial, para mejorar la calidad educativa y lograr escuelas integradoras, que incluyan a todos los alumnos y alumnas, sin criterios de clasificación y diagnóstico, además de recuperar los tópicos anteriores, es necesario revisar algunas de las divergencias y retos que aún están en la mesa de discusión, como el humanismo, el efecto del positivismo, las implicaciones del concepto NEE y otros temas, con el propósito de encontrar mejores vías y alternativas que faciliten en lo posible una construcción teórica, social y cultural, cada vez más democrática. En este sentido, son dos los retos nacionales más ambiciosos del país para este siglo: *la integración e inclusión*.

CAPÍTULO 4

LAS DIVERGENCIAS Y LOS RETOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

4.1. *El positivismo y la integración.*- Guajardo, E. (1998a) sostiene que el positivismo y su práctica ha sido el responsable directo de la marginación y exclusión en la que han vivido en México las personas discapacitadas. Sin embargo, habría que sumar a este planteamiento otros datos así como los factores asociados al fenómeno de la exclusión en un país como el nuestro. Si la propuesta que hoy experimenta la

educación especial se define entre otras como *sistémica*, sería poco probable que aceptemos que el positivismo por sí solo fuera el factor determinante. Siendo congruentes con el enfoque sistémico podríamos reconocer, además de lo señalado por Guajardo, E. (1998a) las siguientes cuestiones: 1) Cómo ha influido la política económica llamada *neoliberalismo* en la exclusión y marginación de millones de mexicanos, incluidos los discapacitados; 2) Cómo se asocia la discriminación al quehacer político que en el país se ha caracterizado por carecer de un verdadero sentido social; 3)Cuál es el impacto hasta ahora de los programas de atención y asistencia a los grupos denominados *vulnerables* y *de alto riesgo*, y si son o no un mecanismo de control social y paliativo que sólo alivian el malestar pero no atacan las verdaderas causas de la discriminación y la exclusión.

Se requiere ser más específicos sobre la responsabilidad que adquiere el positivismo ante la marginación social y educativa de los sujetos discapacitados porque se puede señalar más bien, que ha sido el mal uso que hicieron del él obedeciendo quizás a intereses ajenos e ideologías contrarias al bienestar social. En la paradoja, se recuerdan las palabras de uno de los máximos exponentes del positivismo en psicología: Skinner, B. (1981) quien al publicar *Ciencia y Conducta Humana* en 1952, advirtió de los riesgos que corría la humanidad, ya que la ciencia está “en manos de niños que no la entienden”. El mal uso que se le ha dado ha desviado sus propósitos, olvidando “los problemas sociales más serios”. Por eso Skinner, B. (1981) reconoció que “no es sorprendente encontrarse con la propuesta que se abandone la ciencia”. Así, no es extraño que en México se sugiera abandonar el positivismo, reflejado en la consigna de olvidar la práctica clínica y el psicodiagnóstico. Por ello se considera importante sumar al planteamiento de Guajardo, E. (1998a) el análisis de la realidad socio-política del país así como los efectos de la política social y económica que nos rige en la actualidad desde hace ya varias décadas. Más que hacer una defensa del positivismo y sus vertientes como el conductismo en psicología, -modelo dominante durante casi todo el siglo XX al abordar la educación especial y la discapacidad- es tratar de ser congruentes con esa posibilidad de integrar los avances y beneficios que aportaron los anteriores modelos de atención; de reconocer que gracias a esa historia de las ciencias de la educación y la psicología hoy podemos contar con una propuesta distinta e innovadora en el campo de la discapacidad. Además desde el enfoque sistémico sería poco ético deslindar a otros factores socio-políticos y culturales de la

responsabilidad de la marginación y discriminación de la que han sido objeto las personas discapacitadas.

Cabe remarcar que en México la Educación Pública, tanto regular como especial requieren percibir de otra manera el uso y aplicación de estrategias e instrumentos de la psicología clínica, a manera de complementar las tareas y modelos educativos que atienden las NEE. Por fortuna existen experiencias recientes en nuestro país y en otros de América Latina donde sin renunciar a la Reorientación Educativa, se incorporan elementos clínico-terapéuticos necesarios e indispensables cuando se trata de abordar de manera integral la problemática de la Integración Educativa. La universidad Intercontinental por medio de su maestría en educación especial (Cortiglia, M. 1998) adaptó su mapa curricular para fortalecer el cuerpo de conocimientos de sus egresados que se encargarán de promover la plena integración de los alumnos con NEE, con base en la investigación y en la aplicación de alternativas interdisciplinarias de los principales enfoques existentes en el campo de la educación especial. La *intervención clínica* es para la universidad Intercontinental un complemento de la intervención educativa. Dentro de sus cuatro áreas de trabajo, resalta aquella centrada en la *Práctica, Evaluación y Diagnóstico*. En Colombia (Candel, I., 1998) introdujo el concepto de la *prevención de las NEE*, que funciona además como estrategia para evitar la negación; la creación de falsas expectativas; y la sobreprotección, que son aspectos que caracterizan a la *familia disfuncional* en su relación con las NEE de su hijo(a). La atención de las NEE en ese país acepta la presencia de características específicas de las distintas deficiencias lo cual conduce a la necesidad de conocer la diversidad educativa a partir del desarrollo del niño con discapacidad. En este contexto se puede adaptar la respuesta educativa a partir de los *síndromes* y de las diferencias entre cada discapacidad. Sin embargo, más que atender a los *diagnósticos* se pone atención en los *estilos de aprendizaje* reconociendo a la misma discapacidad como una diferencia individual.

La *Detección Temprana* viene a ser otro concepto básico que tanto en Colombia (Candel, I., 1998) como en Uruguay (Mila, J. y Cabot, P. 1999) es fundamental para detectar con oportunidad las NEE, con lo cual se gana un valioso tiempo para su educación como para lograr el apoyo familiar. En particular Uruguay ha enfocado el trabajo de educación especial hacia la evaluación del desarrollo del niño y su grupo

familiar así como en indagar por la vía clínica aspectos de la dinámica grupal, familiar, las interacciones con el grupo, el desarrollo de parámetros psicomotores, afectivos y cognitivos de los niños. En esta indagación se recurre al uso de escalas de desarrollo estandarizado y a la elaboración de la historia clínica. El diagnóstico adquiere utilidad por la acción interdisciplinaria en cada caso terapéutico. Milá, J. y Cabot, P. (1999) abordan el problema de cómo se erige la salud y el desarrollo del niño con NEE conforme a la estructura de personalidad de los padres, quienes con frecuencia hacen síntoma a su hijo(a) poniendo al descubierto la patología familiar, marcando así la diferencia entre salud y enfermedad. Lo importante desde este enfoque es construir el vínculo relacional padre-hijo; hijo-padre, a partir de los rompimientos sufridos por el déficit sensorial del niño y por la falta de retroalimentación de los padres. Finalmente hacen una reflexión sobre la realidad de la educación especial en Uruguay, tan similar a la que se vive actualmente en México: "Al no existir acciones claras e inequívocas del sistema educativo de apoyo a la integración, al tener que movernos por la grietas, por los espacios *no reglamentarios* del sistema educativo es mucho el tiempo que transcurre, y el esfuerzo, para poder lograr un código de comunicación entre el equipo de apoyo a la integración y los protagonistas de la institución educativa, que permitan desarrollar estrategias en común a los efectos de sostener al niño y a la familia"

Para terminar, si el reto es *integrar e incluir* a las personas con NEE con o sin discapacidad, al proyecto educativo y social de nuestro país, se debe aceptar que la inclusión y la integración son más un asunto del Derecho que de la ciencia. La OPS y la OMS (1980) plantearon hace años la meta: *Salud para todos en el año 2000*. Al entrar al nuevo milenio vemos que el mal uso de la ciencia ha dejado saldos rojos para los pueblos del mundo. Hoy la Secretaría de Educación Pública propone: *Educación para todos*. Meta que posee ventajas desde el marco humanista y que parece ser una gran alternativa, pero sólo si se adopta con el compromiso real del bienestar y el desarrollo social.

4.2. La discapacidad y sus términos.- Con la naciente propuesta que abandera la reorientación educativa en México, una de las figuras semánticas sobresalientes es la creación del concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE) que abarca la situación de aquellos alumnos y alumnas con o sin discapacidad, que aún después de

agotar los recursos y estrategias dentro del aula regular, no acceden a los contenidos básicos del grado que cursan y requieren por ello ayuda y apoyo extra. El término NEE sugiere evitar en adelante los ya existentes -retardado o anormal- por considerarlos ofensivos y tendientes a la discriminación de las personas. Es importante recordar que los términos anteriores formaron parte del uso y metodología del modelo clínico. Sin embargo, y a pesar de este significativo avance conceptual, parece que aún es insuficiente y se requiere mayor investigación al respecto. Esta tarea va más allá de la mera asignación de nombres, pues corresponde a la nueva propuesta de la reorientación educativa la obligación de construir el esquema conceptual de representación de la realidad de la discapacidad y derivar el lenguaje específico que permita el intercambio concepto-realidad que defina la situación de la discapacidad, enmarcada y guiada por el constructivismo. De este modo, debe señalarse que no obstante el concepto de NEE, los profesionales de la educación que se desempeñan ya bajo este enfoque, continúan utilizando términos como *autismo* y *deficiencia mental* que son, paradójicamente, terminología de *diagnóstico* acuñados por el modelo clínico-médico. La paradoja radica en que el planteamiento de la *reorientación educativa* en México, sugiere alejarse lo más posible y de manera radical de aquel modelo clínico, y por ende en no utilizar sus conceptos incluyendo el diagnóstico.

Por eso se dice insuficiente: el concepto NEE no ha sido capaz de abarcar de manera amplia el conocimiento de la educación especial y la discapacidad. En consecuencia sigue utilizando términos como autismo. Pero antes de negar esta contradicción es importante reconocerla como un fenómeno propio en el desarrollo de las ciencias. Como lo señala Ribes, E. (1985): "Cuando se formula un objeto propio del conocimiento específico, la teoría y la metodología de análisis tienen que incorporar, inevitablemente, las representaciones paradigmáticas más cercanas a la nueva definición, aún cuando éstas sean conceptualmente ajenas al campo de eventos bajo estudio." La reciente propuesta debería entonces proponer un estudio riguroso para crear su propio esquema semántico en relación al espectro tan amplio que conforma a las NEE y auxiliarse temporalmente por las herramientas que le ofrecen otros modelos toda vez que les sean útiles.

El reto para la educación pública y la educación especial es darse a la tarea de construir e investigar para hacer más precisa la atención y educación de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Es necesario aceptar la importancia de la reciente propuesta psicopedagógica que bajo los términos de la *inclusión e integración* desea mejorar la calidad de la educación pero al mismo tiempo, necesitamos trabajar sobre la irrefutable realidad: que a pesar de la reorientación educativa, los alumnos y alumnas con algún grado y tipo de discapacidad que acuden a la escuela regular, encuentran obstáculos y resistencias sociales, físicas y de actitud cuando intentan incorporarse a la educación básica. Dificultades que si bien pueden localizarse en la poca sensibilización y desinformación de la sociedad hacia la discapacidad, que la concibe como algo lamentable y que ve a las personas discapacitadas con pocas utilidades económicas y de mínimo beneficio para la producción, también es cierto que la reciente propuesta adolece en la teoría de un esquema suficientemente sólido y probado para difundir un marco semántico y de lenguaje para mediatizar de manera justa y pertinente la atención a la discapacidad. Asimismo, será necesario evitar estas posturas circulares sobre el carácter absoluto y verdadero de uno u otro paradigma, sea constructivista, conductual o sistémico. Rebasar estas luchas bizantinas e ir construyendo mejores marcos conceptuales y lingüísticos para la reciente propuesta educativa, redundará definitivamente en un quehacer profesional con la calidad suficiente para hacer del derecho a la educación una realidad para la discapacidad.

4.3. La escuela inclusiva: un reto socio-cultural.- La diversidad entendida como el derecho a ser distinto sin el castigo de represiones, ostracismo y negación de derechos. Es hoy por hoy uno de los rasgos del mundo contemporáneo y es una demanda de las *minorías* existentes en la amplitud del territorio nacional. En su lucha han logrado vencer las barreras de la exclusión que la uniformidad y la homogeneidad han erigido a través del ejercicio de la intolerancia, expresada en sus diferentes modalidades, como el racismo y el clasismo. La diversidad se enfrenta, además, a la fuerza del tradicionalismo que refuerza la idea de la repetición de conductas sin reflexión, como estrategia para conservar a la especie. Una de tipo intolerante que exige a los demás, *por su bien*, la igualdad de pensamiento y acción, para convertirse en un sistema inmaculado y que se perpetua a sí mismo mediante la negación, como mecanismo de defensa, ante cualquier signo de discrepancia. Guía sus pautas de

comportamiento por la norma de la marginación y la exclusión. Sin embargo y pese a ello, el camino que han emprendido las minorías a la par de las ONG's y la sociedad civil por el reconocimiento y *el derecho a la diferencia*, es la mejor de las armas, porque como señala Monsiváis, C. (1999a) ésta "es o puede ser nuestra mayor ventaja, es el ejercicio de la razón y del humanismo"

Así, uno de los retos que se plantean para la nueva educación en México es el reconocimiento de la diversidad, que al mismo tiempo exige al modelo pedagógico la atención cabal a este derecho de ser diferente y a obtener la educación sin condición alguna, sin discriminación. Las tareas de la escuela inclusiva son: 1) integrar en su proyecto escolar a todo alumno y alumna sin distinción, para brindarle la oportunidad de la educación básica; y 2) iniciar desde el aula regular formas nuevas de relación y convivencia entre la gama étnica, lingüística, cultural y física posible de alumnos que asistan a la escuela pública.

Es a fin de cuentas la elevación del sentido humanista "por encima de sus modismos, valorarlo en su conjunto antes de comenzar a resaltar peculiaridades locales y sobre todo no excluir a nadie a priori del proceso educativo" (Savater, F. 1997). La propuesta que hace Savater, F. (1997) de "universalizar la educación" consiste en "acabar con tales manejos discriminatorios". El respeto a la diversidad, o como la llama Monsiváis, C. (1999b) "la erupción tumultuosa de la diversidad", puso en evidencia la invalidez e irrelevancia de los criterios de selección educativa. Simple y sencillamente porque *la educación es un derecho*. Es a partir de la discrepancia, que regala la diversidad, donde se gesta la posibilidad de construir en el trabajo colectivo el nuevo aprendizaje, tal y como lo propone el constructivismo. La tarea de la escuela inclusiva no sólo es inscribir y darle un espacio físico a las NEE dentro de la escuela regular. La demanda es crear ese espacio social y psicológico que cada uno de nosotros reclamamos y requerimos para un desarrollo pleno. El aislamiento y la segregación que se generó en las escuelas especiales, cuando éstas se vislumbraron como la única opción, además de inhibir y limitar las habilidades de los menores, daba cuenta del comportamiento de una sociedad poco justa que busca diferencias innatas en los seres humanos para dividirlos según sus condiciones; que se esfuerza por identificar a los ciudadanos de primera o tercera. Es aplaudir y celebrar el etnocentrismo. "En este sentido, el esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el

destino, sublevación contra el *factum*, la educación es la antifatalidad, no el acomodo programado a ella..." (Savater, F.1997)

4.4. Prácticas y alternativas educativas.- Es primordial señalar tres elementos específicos existentes en el ejercicio docente, en el espacio exclusivo del aula regular, relacionado directamente con la educación especial de alumnos(as) con algún tipo de discapacidad:

I.- Hasta el momento, la evaluación de los alumnos(as) en nuestro sistema educativo se rige por la asignación numérica de las calificaciones (aprobación vs. reprobación). Además de las observaciones que se pudieran realizar a este criterio, es importante resaltar que siendo el constructivismo uno de los sustentos teóricos de la reciente propuesta, éste atiende particularmente los procesos propios de los alumnos(as) y las estrategias cognoscitivas que utilizan los niños para resolver problemáticas dadas dentro de su salón de clase. La construcción del conocimiento, que implica procesos de pensamiento, es el objeto de estudio del constructivismo. Este sistema teórico desea asignar un valor primordial al conjunto de procedimientos previos a la respuesta manifiesta y observable que la niña o niño presentan en su aula regular. Desde esta visión, la calificación está sesgando la apreciación sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las calificaciones limitan la valoración de las cualidades y estiman sólo la cantidad.

La desventaja para la diversidad educativa es evidente en la práctica educativa regular: los alumnos(as) con discapacidad frecuentemente son calificados con notas reprobatorias, pues con este sistema de evaluación se pierden de vista, literalmente, esos valiosos procesos y estrategias que sin lugar a dudas están utilizando para resolver un problema. Así que la SEP y la Dirección de Educación Especial (DEE) deberán definir junto con los docentes, directores y especialistas, formas distintas y pertinentes para evaluar (vs. aprobar) el desarrollo académico de los alumnos(as) con NEE. Las alternativas pueden ser: La experimentación y comprobación dentro del salón de clases, fomentando el trabajo colectivo entre los alumnos; la discusión, el debate y la exposición temática a partir de la investigación. Prácticas que más allá de una calificación, permiten obtener excelentes vías para desarrollar esos procesos que busca valorar el constructivismo.

II.- Es común que al docente se le solicite, de acuerdo a la reorientación educativa, que su avance programático se guíe por el ritmo de trabajo escolar según el perfil y las necesidades educativas de su grupo-clase. Se le invita a estimular en sus alumnos(as) los procesos y estrategias de pensamiento que están generando ante diversas problemáticas, de tal forma que los objetivos y contenidos que cubra en dicho avance respondan al propio desarrollo del grupo. Sin embargo, cuando directores y supervisores evalúan el desempeño docente, exigen sin discusión la cobertura específica de cierto número de objetivos y contenidos. La flexibilidad solicitada en un principio se invalida ante la rigidez y la premura de las cantidades. La contradicción es inmediata y anula la posibilidad constructivista de atender los procesos y las estrategias de pensamiento.

El efecto en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje es proporcional: ante la rigidez no hay tiempo en el salón de clase para estar fijándose en *esas cosas* que dice el constructivismo. Con frecuencia el docente que asume el compromiso social de estimular y valorar la calidad del aprendizaje, con base en la flexibilidad de la currícula, es considerado un mal maestro y es calificado con bajas puntuaciones por no cumplir con la cantidad contenidos estipulados. La opción es el ejercicio contrario a la rigidez; en no desdecirse ni caer sistemáticamente en la contradicción hacia la reorientación educativa. Nos enfrentamos a una lucha contra el sistema burocrático que la escuela representa con sus características tradicionalistas y conservadoras que la definen (Skrtic, T., Sailor, W. y Gee, K. 1996). La reorientación educativa pone en manos de las autoridades educativas y de la comunidad la posibilidad de **innovar**, de ser **autocríticos y propositivos**; de trabajar para construir e instaurar una **adhocracia** y de realizar la construcción social que permite e impulsa la reciente propuesta para la educación especial.

III.- Desde la diversidad educativa el reciente enfoque, nunca o pocas veces menciona la educación de alumnos y alumnas indígenas, que batallan mucho para incorporarse a una cultura urbana y después a la escuela regular. Asimismo, de aquellos niños y niñas que asisten a las escuelas indígenas. Regino, J. (1998) dice: "pese a que oficialmente se ha reconocido la diversidad de la nación, el sistema educativo indígena carece de recursos suficientes para atender al sector de la población que

presenta el más grave rezago educativo”. Las alternativas que él vislumbra, como indígena mazateco de Oaxaca, son: Adaptar la acción educativa a las condiciones y expectativas de la población destinataria, pues la flexibilidad del currículo abre la posibilidad de utilizar contenidos mínimos en los planes nacionales. Por lo anterior, para asegurar la pertinencia y la calidad de la *educación para todos* los principios de calidad, equidad y pertinencia que postula el Programa Nacional de Educación 2001-2006, así como evaluar los programas compensatorios que se han instrumentado para alcanzar la equidad educativa se requiere de actualización de maestros, supervisión escolar, asesoría pedagógica y la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

Planteamiento del Problema

La integración educativa de los alumnos con NEE al aula regular es una de las innovaciones de la reorientación educativa que le exige al maestro, como parte del ambiente educativo, un conjunto de adaptaciones para el mejor desempeño de su grupo clase. Así la aceptación y el rechazo que él demuestre se convierte en piedra angular en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Debido a ello, el problema es:

¿Cuál es la actitud que se genera en el docente de primaria pública, cuando se enfrenta a la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales?

Objetivos

Objetivo General:

Analizar, cuál es la actitud del maestro de primaria de educación pública, ante la integración educativa de alumnos con NEE, en el aula regular.

Objetivos Específicos:

A) Conocer los factores asociados, experiencia laboral, actualización y género, que favorecen la aceptación de la integración escolar por parte del maestro.

B) Determinar si la capacitación o actualización de los profesores influye en la actitud que muestren hacia la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

Hipótesis

Hipótesis General:

La integración educativa de los alumnos con NEE provoca rechazo entre los maestros de primarias públicas

Hi.- A mayor capacitación y actualización de los docentes mayor será el grado de aceptación de la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

Ho.- A menor capacitación y actualización de los docentes menor será el grado de aceptación de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular.

Hi.- A mayor número de años de experiencia docente, mayor la aceptación del maestro hacia la integración educativa.

Ho.- A menor número de años de experiencia docente, menor la aceptación del maestro hacia la integración educativa.

Variables

Variable Independiente.- La integración educativa de los alumnos con NEE al aula regular.

Variable Dependiente.- La actitud del maestro de educación básica regular hacia la integración educativa.

Definición de variables:

Integración Educativa.

Conceptual.- Servicios escolarizados de educación especial donde los alumnos con NEE, con o sin discapacidad, tienen la oportunidad de cursar la educación básica en la escuela regular o en los servicios de educación especial. (SEP, 1997a)

Operacional.- Se considera a la integración educativa como aquella situación escolar, en la que podemos encontrar dentro del aula regular de educación primaria pública, algún alumno o alumnos con NEE, que asisten a la escuela para recibir la enseñanza conforme a los planes y programas de estudio, sin ningún tipo de exclusión o marginación relacionada con su diversidad.

Actitud.

Conceptual.- “Estado mental de disposición organizada mediante la experiencia, que ejerce una influencia dinámica o directiva sobre la respuesta del individuo ante todos los objetos y situaciones en las que se relaciona” (Rodríguez, A. 1991)

Operacional.- La actitud en el presente estudio será considerada como la respuesta de los docentes de educación primaria pública, frente a la integración educativa, obtenida conforme a la medición de la escala aplicada tipo Likert, elaborada por Barrueco, Bueno, Ortiz, Lecuona, Ramírez y Sarto (1992) en la universidad de Salamanca, España, con base en 3 factores: **1)** Actitudes del profesorado ante la integración; **2)** Formación inicial y permanente del profesorado; y **3)** Trabajo en equipo. Cabe señalar que ésta es a su vez, una variable atributiva dado que no se presta a la manipulación y forma parte de las características del docente. Al mismo tiempo se consideró como un criterio para seleccionar cuáles escuelas eran pertinentes para el presente estudio.

Población

La población en el presente estudio estuvo conformada por 21 maestros de escuelas primarias públicas, atendidas por la Zona I de la Dirección de Educación Especial, SEP. La población estuvo distribuida en cinco escuelas de la colonia Del Valle en la Delegación Benito Juárez, D.F. De las cinco escuelas autorizadas por la Zona I, tres de ellas (Tlacoquemécatl; Reino Unido; y Centro Urbano Presidente Alemán) tenían 12 grupos de primaria, dos por cada grado escolar de 1° a 6° grado; la escuela Ernesto Alconedo sólo contaba con 6 grupos de primaria, uno por cada grado escolar de 1° a 6° grado. Estos planteles fueron asignados a la investigación por parte de la Zona I de

Educación Especial. La normatividad establece que cada USAER debe abarcar cinco escuelas como máximo. En este caso, de las cinco escuelas se excluyó una, pues correspondía al nivel de educación preescolar y el presente estudio se enfocaba a maestros de primaria. A pesar de que se esperaba la participación de todos los docentes, que en total sumaban 52, sólo se obtuvo la respuesta de 21. De los 31 restantes, 10 docentes se ausentaron durante los días de aplicación y entrega; 4 estaban comisionados; y 17 no cooperaron. De los 21 maestros y maestras participantes, el 90.5% (19) eran mujeres y sólo el 9.5% (2) varones

Selección de la muestra.

El muestro del estudio fue de tipo no probabilístico intencional debido a que la selección de las cuatro escuelas se realizó con base en tres criterios: 1. Que las escuelas estuvieran trabajando conforme a la integración educativa; 2. Que las escuelas tuvieran en sus aulas a alumnos integrados con N.E.E. con o sin discapacidad; y 3. Que cada una de las primarias públicas contara con el apoyo del servicio de USAER. En este caso se encontraba dentro de la organización de la escuela la USAER I-41.

Diseño de investigación

La presente investigación correspondió a un estudio de campo de corte transversal, de tipo *ex-post-facto* dado que el problema planteado no permitió la manipulación de las variables. En este caso la variable independiente (integración educativa) ya estaba dada y su ocurrencia no dependió de la manipulación activa del investigador. Por su parte la variable dependiente (actitud del docente hacia la integración de alumnos con NEE) ya preexistía al estudio. El investigador participó de manera observacional, al aplicar un instrumento como fue la encuesta.

Una investigación *ex-post-facto* se define de la siguiente manera: "Búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes" (Kerlinger, F., 1983).

Otra característica del estudio fue su nivel exploratorio, ya que cumplió con los tres objetivos que definen este nivel: 1) descubrir variables significativas en la situación de campo; 2) detectar las relaciones de las variables; y 3) poner los cimientos para una demostración más sistemática y rigurosa de las hipótesis. Es importante señalar que la investigación se guió por el método inductivo que fue de lo particular a lo general, iniciando con la información y datos obtenidos a partir de la lectura de bibliografía especializada en educación especial y la experiencia profesional, para enseguida aplicar la encuesta, analizar sus resultados y así realizar las generalizaciones sobre las características de la actitud que poseían los docentes de educación básica pública hacia la integración de alumnos con NEE en las escuelas regulares.

Instrumento

El instrumento se tomó del estudio realizado por Aguilar, A. (2000) quien revisó y adaptó a las condiciones de nuestro país una encuesta diseñada por un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca, España: Barrueco, Bueno, Ortiz, Lecuona, Ramírez y Sarto (1992) quienes midieron las actitudes docentes hacia la integración educativa de alumnos con NEE a la escuela regular. Aguilar, A. (2000). adicionó a este instrumento cuatro preguntas más sobre la formación académica y los años de servicios de los profesores. La encuesta consta de 17 reactivos, de los cuales quince son preguntas cerradas (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, y 17); mientras que dos son preguntas abiertas (1 y 8). En este último caso se hizo indispensable la formación de categorías de las respuestas, a través del análisis del contenido. El instrumento agrupó tres factores distribuidos de la siguiente manera:

I. *Actitudes del profesorado ante la integración.*- reactivos: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10 y 15.

II. *Formación inicial y formación permanente del profesorado.*- reactivos: 5, 6, 9, 11, 12, 13, 16 y 17.

III. *Trabajo en equipo.*- reactivo: 14

De acuerdo a los datos ofrecidos por el autor, Barrueco y cols. (1992) mediante el correo electrónico, comentó que el instrumento fue elaborado de la siguiente forma:

- En primer lugar un grupo de expertos, en Salamanca, España, seleccionó todos los ítems que ellos pensaban podían estar relacionados con el tema (aparecieron unos 50)
- A continuación se pidió a un grupo de profesores y directivos de centros de educación de primaria que seleccionasen los ítems según la importancia que para ellos tuviesen en función de las tres cuestiones clave de la investigación: actitud del profesorado ante la integración, formación inicial, permanente y funciones de los profesionales en los centros con niños integrados. También se les solicitó completar los criterios propuestos.
- De esta información se obtuvieron las 17 cuestiones más valoradas que se incluyeron en el cuestionario.
- Este se envió a una muestra de 155 profesores de primaria de Salamanca, España de 7 Centros (6 públicos y uno privado, tres de ellos con niños con discapacidad integrados en aulas normales y cuatro sin sistema de integración). Contestaron 71 profesores de los 7 centros, que constituyó la muestra.

Barrueco indicó que el sistema descrito para validar este cuestionario fue similar al método Delphi. La intención de la investigación española fue realizar un estudio más cualitativo que cuantitativo, no se preocuparon en realizar un estudio estadístico previo del instrumento. Aunque con los datos, para reforzar y contrastar el análisis cualitativo, realizaron un estudio estadístico (descriptivo)

El instrumento, adquiere un valor especial porque la ciudad de Salamanca, España, fue la sede de los Acuerdos que llevan su nombre y fue a partir de ellos que se tomó la decisión de *reorientar* los servicios educativos en el mundo. En los Acuerdos de Salamanca, entre otros puntos, se acordó el uso oficial del concepto de NEE propuesto en el Informe Warnock, que dio a la educación especial la perspectiva, el sentido teórico y práctico que ha impactado hasta nuestros días.

Procedimiento

Una vez autorizadas y asignadas las escuelas primarias públicas, por la Zona 1 de la Dirección de Educación Especial, SEP. Se acudió a cada uno de los planteles para

presentar al director del plantel, la respectiva autorización y motivo de la presente investigación. Posterior a ello, el investigador hizo entrega de los cuestionarios, proporcionándole los datos e instrucciones necesarias para su aplicación y respuesta a cada maestro. Haciendo hincapié en que el cuestionario formaba parte de una investigación de Tesis para la licenciatura de psicología, de la Universidad del Valle de México por lo que se agradecía su valiosa cooperación.

Tratamiento Estadístico

Después de la aplicación de la encuesta a los 21 maestros se procedió a realizar un análisis cuantitativo, aplicando la estadística descriptiva. Que consistió en calificar cada uno de los reactivos dependiendo de la dirección, positiva o negativa, lo que permitió obtener una sumatoria de puntos para determinar las frecuencias y porcentajes de sujetos con actitudes favorables y desfavorables. De cada reactivo se hizo la interpretación cualitativa de los datos. Posteriormente, se desarrolló un Libro de Códigos, para la calificación de cada respuesta, de donde se obtuvieron los puntajes de cada reactivo, para incorporarlos a una base de datos, con auxilio del programa estadístico SPSS. A partir de este programa, se obtuvieron los cuadros de salida, para diseñar a partir de ellos el cruce de tablas donde se combinaron datos relacionados directamente con las hipótesis planteadas: los años de experiencia de los docentes y si habían tomado o no cursos de actualización. Ambas se cruzaron con las respuestas obtenidas en cada uno de los reactivos de la encuesta. Posteriormente se aplicó la prueba de Chi Cuadrada, para una muestra. Después, se llevó a cabo el análisis e interpretación de los resultados para desarrollar la discusión y las conclusiones.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

5.1. Descripción y análisis de los datos.

Los resultados obtenidos, en los cruces de las tablas por variables, de acuerdo a las hipótesis planteadas, indican en casi todos los cruces, que los niveles de significancia no son los adecuados para establecer diferencias significativas. Se debe considerar que el tamaño de la muestra afectó directamente la potencia de la prueba.

No obstante, es necesario decir que al intentar comprobar la hipótesis: *a mayor capacitación mayor la aceptación hacia la integración*, sólo un cruce obtuvo valores de Chi Cuadrada, con un nivel de significancia de .02 que correspondió al cruce de la respuesta (Tabla V. p.83) sobre si el docente ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre educación especial, contra la respuesta de si el docente puede adaptar sus métodos con niños que muestran NEE. Desafortunadamente el punto crítico, igual a 7.82, fue mayor al valor de Chi Cuadrada =7.7 De tal forma, que se rechaza la hipótesis de trabajo que suponía que sí existían diferencias significativas entre estas dos variables.

Por parte del análisis descriptivo, con base en los resultados del cruce de las tablas, y tomando en cuenta la hipótesis anterior, se puede observar que cuando los maestros han tomado algún curso o que hallan estado en eventos informativos, muestran una relación favorable con el grado de aceptación hacia la integración de alumnos con NEE, al salón de clases. Descriptivamente sí existe una diferencia positiva entre los maestros que toman cursos contra aquellos que no han tomado alguna información sobre educación especial.

Al analizar de manera descriptiva se descubrió que los maestros con mayor capacitación, responden con mayor aceptación; sin embargo, hubo reservas para implantar la integración pero los maestros coincidieron en que su necesidad más importante es capacitarse y contar con una mejor formación profesional. Asimismo, perciben la Integración Educativa como algo problemático (que no es lo mismo que rechazo); aceptan que los niños con NEE o regulares funcionan igual y que no trastornan la disciplina escolar. Fue notorio que los maestros que sí han tomado cursos

se sienten más capaces, (en comparación a quienes no han tomado algún curso), para adaptar sus métodos de enseñanza, de acuerdo a las NEE.

Por otra parte, es valioso ver que los maestros experimentan una necesidad de responder conforme a la norma, pues todos, opinan que deben contar con mejores actitudes para atender las NEE, pero en la realidad en el aula escolar su actitud es muy distinta. Al respecto, vale mencionar que de las actitudes que ellos mencionaron, la *disposición* y la *paciencia-amor* son las que consideraron de mayor utilidad, especialmente quienes sí han tomado cursos. Otras dos actitudes como *tolerancia-respeto* y la de *servicio*, fueron catalogadas como poco útiles y no necesarias. En este punto resalta que los profesores sin cursos o eventos informativos, consideraron en menor porcentaje, que sí son necesarias. Esta pequeña diferencia, se puede atribuir a que, por medio de la actualización y capacitación, el docente adquiere mayor capacidad para actuar solamente conforme a actitudes verdaderamente favorables en la atención de niños con NEE y no otras, como en el caso de las actitudes que aceptan los que no se han actualizado. En cuanto a sus necesidades de formación, todos los maestros de manera unánime, dijeron que el rechazo hacia la integración de alumnos con NEE, se debe a la falta de capacitación. Lo cual coincide, con el resto de las apreciaciones, a nivel descriptivo, que señalan una relación positiva entre la actualización y su grado de aceptación. No obstante, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Algo similar sucedió en los resultados para comprobar la hipótesis, que plantea: *a mayor experiencia docente, mayor la aceptación hacia la integración*. Sólo un cruce de tablas obtuvo valores de Chi Cuadrada, con un nivel de significancia de .04 que correspondió al cruce de la respuesta (Tabla III, p.73) sobre los años de experiencia docente, contra la respuesta de si el docente considera que los alumnos con NEE, funcionan como los alumnos regulares. Desafortunadamente el punto crítico, igual a 19.73, fue mayor al valor de Chi Cuadrada =18.60 De tal forma, que se rechaza la hipótesis de trabajo que suponía que sí existían diferencias significativas entre estas dos variables.

El análisis descriptivo con base en los resultados al cruzar las tablas, nos dice lo siguiente: Que no queda claro cómo afecta positiva o negativamente la experiencia

docente sobre el grado de aceptación. Más bien se nota una variación de actitudes, dependiendo de los años de experiencia, pero también de otros factores, quizás propios de la representación social de cada uno de los sujetos.

Los maestros con mayor experiencia están totalmente de acuerdo en implantar la integración y muestran reservas al decir que los alumnos con NEE funcionan como los alumnos regulares. De manera unánime aceptaron, que requieren contar con mejores actitudes hacia la integración, independientemente si tienen más o menos experiencia docente. Manifestaron que la falta de capacitación origina el rechazo hacia este objeto social, lo cual pone al descubierto una demanda y una necesidad apremiante por parte de la plantilla docente. Los más expertos, consideraron, con una ligera diferencia, que la integración no es problemática, a diferencia de quienes tenían menos de 5 años de experiencia. Fueron los maestros con más de 26 años de experiencia quienes afirmaron que la *paciencia-amor* es una actitud favorable en el proceso de la integración.

Donde no se encontraron diferencias, sino más bien similitudes, entre los profesores con menos experiencia contra los que poseen más, fue cuando opinaron que para integrar a los niños con NEE necesitan *formación y capacitación*, del mismo modo sucedió cuando dijeron que los problemas que lleva consigo la integración se relacionan con la *enseñanza de los alumnos regulares*. El resto, de los maestros se enfocó en las dificultades al atender *alumnos integrados*.

Tanto los docentes de más experiencia como los de menos de cinco años, opinaron que la *disposición* es una actitud necesaria para integrar a los alumnos con NEE, pero piensan lo contrario de la *tolerancia-respeto* y de la actitud de *servicio*, para ellos no son favorables. Vale la pena aclarar que aunque su respuesta es similar, el origen de su respuesta pueda ser distinta, en tanto quienes con mayor experiencia ya lo experimentaron y los otros maestros no. Este dato quizás refiera algo más sencillo, como haber detectado, desde los primeros años de docencia, que ésta no es una actitud favorable.

Cruce de la variable *años de servicio*.
Rangos de años de servicio

Tabla I

Es posible implementar la integración de alumnos con NEE				
Años de servicio	No está de acuerdo	Acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	0%	20%		20%
Entre 6 y 10 años	0%	5%	10%	15%
Entre 11 y 15 años	0%	5%	5%	10%
Entre 16 y 20 años	0%	25%	0%	20%
Entre 21 y 25 años	0%	10%	10%	20%
Más de 26 años	0%	5%	5%	10%
Total	0%	70%	30%	100%

Fuente: elaboración propia

El 70% de los docentes están de acuerdo con reservas para implantar la integración. Destacan aquellos que tienen menos de 5 años de experiencia (a/exp.) 20% y entre 16 a 20 a/exp. 20%. Asimismo, quienes están totalmente de acuerdo en implantar la integración fueron quienes poseen de 6 a 10 a/exp. 10%; y de 21 a 25 a/exp. 10%. Son los menos expertos y los medianamente expertos quienes están a favor.

Tabla I.1

Problemas para la integración de alumnos con NEE				
Años de servicio	Necesidades de capacitación y formación	Por los mismos alumnos con NEE	Problemas que los rebasan	Total
Menos de 5 años	20%	6.7%	0%	26.7%
Entre 6 y 10 años	6.7%	0%	0%	6.7%
Entre 11 y 15 años	0%	6.7%	6.7%	13.3%
Entre 16 y 20 años	6.7%	13.3%	6.7%	26.7%
Entre 21 y 25 años	13.3%	0%	6.7%	20%
Más de 26 años	6.7%	0%	0%	6.7%
Total	53.3%	26.7%	20%	100%

Fuente: elaboración propia

El 53.3% piensa que para integrar a los niños con NEE, necesita capacitación y formación. De éstos, destacan con 20% quienes poseen menos de 5 a/exp.; y aquellos que tienen entre 21 y 25 a/exp. Con 13.3%. Quienes poseen 16 a 20 a/exp. piensan que los mismos alumnos con NEE son una de las dificultades para lograr la integración, 13%

Tabla II

La integración es problemática			
Años de servicio	No	Si	Total
Menos de 5 años	0%	19 %	19 %
Entre 6 y 10 años	9.5%	4.8%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	4.8%	14.3%	19%
Entre 21 y 25 años	4.8%	14.3%	19%
Más de 26 años	0%	14.3%	14.3%
Total	23.8%	76.2%	100 %

Fuente: elaboración propia

El 76.2% de los maestros considera que la integración *SÍ* es problemática. De éstos el 19% son quienes tienen menos de 5 a/exp. Aunque los docentes con 16 a 20 a/exp.; de 21 a 25 a/exp.; y más de 26 opinaron (14.3% c/u) que *SÍ* lo es. (se nota una ligera diferencia entre quienes tienen menos y más experiencia, los primeros son quienes dicen sí, mientras de los expertos hay algunos que dicen que NO-4.8%)

Tabla III

Los alumnos con NEE funcionan cómo los alumnos regulares				
Años de servicio	No estoy de acuerdo	Acuerdo con reservas	totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	0%	19 %	0%	19 %
Entre 6 y 10 años	0%	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5 %	0%	14.3%
Entre 16 y 20 años	0%	19 %	0%	19 %
Entre 21 y 25 años	4.8%	14.3%	0%	19 %
Más de 26 años	9.5%		4.8 %	14.3%
Total	19 %	66.7%	14.3 %	100 %

Fuente: elaboración propia

El 66.7% de los maestros están de acuerdo, con reservas, al pensar que los alumnos con NEE funcionan como los regulares. De éstos destacan con 19% quienes poseen menos de 5 a/exp.; los de 16 a 20 a/exp. Con 19%; y de 21 a 25 a/exp. Con 14.3%. Se presenta un porcentaje mayor (con reservas) en los poco expertos y en los medianamente expertos.

Tabla IV

La integración lleva consigo			
Años de servicio	Problemas en la enseñanza con los alumnos "normales"	Problemas para atender alumnos integrados	Total
Menos de 5 años	11.1%	11.1%	22.2%
Entre 6 y 10 años	0%	16.7%	16.7%
Entre 11 y 15 años	0%	5.6%	5.6%
Entre 16 y 20 años	0%	22.2%	22.2%
Entre 21 y 25 años	0%	16.7%	16.7%
Más de 26 años	11.1%	5.6%	16.7%
Total	22.2%	77.8%	100 %

Fuente: elaboración propia

Los problemas que lleva consigo la integración para la mayoría de los maestros (77.8%), son los relacionados con la atención a los alumnos integrados. De este porcentaje, destacan los maestros con 16 a 20 a/exp. Con 22.2%; de 21 a 25-16.7%; y de 6 a 10-16.7% Quienes consideran, que los problemas

que lleva consigo la integración se relacionan con la enseñanza de los alumnos regulares son los de menos de 5 a/exp. y mayores de 26., con 11.1% c/u.

Tabla V

El docente de primaria puede adaptar métodos con niños con NEE				
Años de servicio	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	De acuerdo	Total
Menos de 5 años	0%	9.5%	9.5%	19 %
Entre 6 y 10 años	4.8%	4.8%	4.8%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	4.8%	4.8%	14.3%
Entre 16 y 20 años	0%	19 %	0%	19 %
Entre 21 y 25 años	0%	14.3%	4.8%	19 %
Más de 26 años	0%	0%	14.3%	14.3%
Total	9.5%	52.4%	38.1%	100 %

Fuente: elaboración propia

El 52,4% de los maestros están de acuerdo, con reservas, en adaptar métodos con niños con NEE. De este porcentaje, destacan los que tienen entre 16 a 20 a/exp. con 19%; y de 21 a 25 con 14.3%. Los maestros con más de 26 a/exp. expresaron su acuerdo, en 14.3%. Aquí es la experiencia y años de servicio, la que apunta más hacia una percepción de mayor capacidad para adaptar.

Tabla VI

La formación docente de primaria es adecuada para niños con NEE			
Años de servicio	NO	SÍ	Total
Menos de 5 años	19 %	0%	19%
Entre 6 y 10 años	9.5%	4.8%	14.3%
Entre 11 y 15 años	14.3%	0%	14.3%
Entre 16 y 20 años	19 %	0%	19 %
Entre 21 y 25 años	19 %	0%	19 %
Más de 26 años	14.3%	0%	14.3%
Total	95.2%	4.8%	100 %

Fuente: elaboración propia

Casi todos los maestros (95.2%) opinan que su formación NO es adecuada para atender las NEE. De éstos, el 19% tienen menos de 5 a/exp.; de 16 a 20-19% ; y de 21 a 25-19%. Nuevamente se nota mayor peso en quienes tienen poca experiencia como en quienes la poseen de forma mediana y alta.

Tabla VII

El maestro que tiene en su clase niños integrados debe contar con actitudes adecuadas			
Años de servicio	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	4.8%	14.3%	19 %
Entre 6 y 10 años	0%	14.3%	14.3%
Entre 11 y 15 años	0%	14.3%	14.3%
Entre 16 y 20 años	4.8%	14.3%	19 %
Entre 21 y 25 años	4.8%	14.3%	19 %
Más de 26 años	0%	14.3%	14.3%
Total	14.3%	85.7%	100 %

Fuente: elaboración propia

El 85.7% de los maestros cree que debe contar con actitudes adecuadas al tener niños con NEE en su clase. Aquí no hay diferencia, pues prácticamente todos están totalmente de acuerdo en 14.3% c/rango. Se registra un 4.8% al estar de acuerdo, con reservas, en los de menos de 5 a/exp., en los de 16 a 20; y de 21 a 25 a/exp.

Tabla VIII.1

Disposición			
Años de servicio	NO	SÍ	Total
Menos de 5 años	0%	20 %	20 %
Entre 6 y 10 años	5 %	10 %	15 %
Entre 11 y 15 años	10 %	5 %	15 %
Entre 16 y 20 años	10 %	5 %	15 %
Entre 21 y 25 años	15 %	5 %	20 %
Más de 26 años	0%	15 %	15 %
Total	40 %	60%	100 %

Fuente: elaboración propia

El 60% de los maestros cree que SÍ debe contar con *disposición* como actitud hacia la integración. De ellos, el 20% tienen menos de 5 a/exp.; y el 15% tiene más de 26. Mientras los que dicen que NO, son quienes poseen entre 21 a 25 a/exp.

Tabla VIII.2

Paciencia-Amor			
Años de servicio	NO	SÍ	Total
Menos de 5 años	10 %	10%	20%
Entre 6 y 10 años	5 %	10%	15%
Entre 11 y 15 años	5 %	10%	15%
Entre 16 y 20 años	5 %	10%	15%
Entre 21 y 25 años	0%	20%	20%
Más de 26 años	0%	15%	15%
Total	25 %	75%	100%

El 75% de los maestros opinó que debe contar con *paciencia-amor*, de éstos el 20% son de 21 a 25 a/exp.; y el 15% más de 26. Destaca un 10% que dice que NO, en quienes poseen menos de 5 a/exp. La experiencia gana.

Tabla VIII.3

Tolerancia-Respeto			
Años de servicio	NO	SÍ	Total
Menos de 5 años	20%	0%	20%
Entre 6 y 10 años	5%	10%	15%
Entre 11 y 15 años	5%	10%	15%
Entre 16 y 20 años	10%	5%	15%
Entre 21 y 25 años	15%	5%	20%
Más de 26 años	5%	10%	15%
Total	60%	40%	100%

El 60% de los maestros opinan que NO se debe contar con *tolerancia-respeto*, de éstos, el 20% son maestros con menos de 5 a/exp.; y el 15% de 21 a 25 a/exp. Aquí se puede inferir que la inexperiencia como la experiencia docente, coinciden, sin embargo el origen de su respuesta puede ser distinta, en tantos unos ya pudieron comprobarlo. O quizás que esta actitud muestra poca utilidad, la cual puede ser detectada desde los primeros años de servicio docente.

Tabla VIII.4

Años de servicio	Servicio		Total
	NO	SI	
Menos de 5 años	15%	5%	20%
Entre 6 y 10 años	10%	5%	15%
Entre 11 y 15 años	10%	5%	15%
Entre 16 y 20 años	15%	0%	15%
Entre 21 y 25 años	15%	5%	20%
Más de 26 años	10%	5%	15%
Total	75%	25%	100%

La mayor parte de los maestros, 75%, opinó que la actitud de *servicio* tampoco es necesaria. De ellos, nuevamente destacan los docentes con menos de 5 a/exp. con 15%; así como los que poseen entre 16 a 20; y de 21 a 25 con 15% c/u. Estos resultados que sitúan en un extremo a quienes menos experiencia tienen contra los que poseen más. Quizás nos pueda hablar de la necesidad de escudriñar más acerca de las necesidades, no sólo de cambio de actitud, que expresa veladamente el docente. Hay una demanda latente, que el instrumentó no captó y que de ser así, con seguridad se relaciona con otros aspectos no abordados aquí.

Tabla IX

La integración ha promovido capacitarme en el tema			
Años de servicio	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	14.3%	4.8%	19%
Entre 6 y 10 años	0%	14.3%	14.3%
Entre 11 y 15 años	9.5%	4.8%	14.3%
Entre 16 y 20 años	4.8%	14.3%	19%
Entre 21 y 25 años	4.8%	14.3%	19%
Más de 26 años	0%	14.3%	14.3%
Total	33.3%	66.7%	100%

Más de la mitad de los docentes, 66.7%, estuvo totalmente de acuerdo en que la integración ha promovido su interés por capacitarse, especialmente los maestros que abarcan los rangos de 16 a 20; de 21 a 25 y más de 26 (con 14.3%, c/u). Mientras quienes destacaron al estar de acuerdo con reservas, fueron los maestros con menos de 5 a/exp. con 14.3%. Los más experimentados son los más influenciados para capacitarse. La experiencia o años de servicio es favorable.

Tabla X

Los alumnos con NEE pueden trastornar disciplina escolar				
Años de servicio	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	9.5%	9.5%	0%	19%
Entre 6 y 10 años	9.5%	4.8%	0%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	4.8%	4.8%	14.3%
Entre 16 y 20 años	9.5%	4.8%	4.8%	19%
Entre 21 y 25 años	9.5%	4.8%	4.8%	19%
Más de 26 años	4.8%	0%	9.5%	14.3%
Total	47.6%	28.6%	23.8%	100%

El 47.6% opinó que los alumnos con NEE **NO** trastornan la disciplina escolar. Esto fue más notorio en quienes poseen menos de 5 a/exp.; de 6 a 10; de 16 a 20 y de 21 a 25, todos con 9.5% c/u. Sin embargo, es importante notar que el 9.5% de quienes poseen más de 26, están totalmente de acuerdo en que trastornan la disciplina. En total acuerdo aparecen todos los rangos, excepto, los más inexpertos. Este dato es valioso pues indica que la experiencia les puede dar más certeza sobre las condiciones dentro

del aula escolar. Aceptar totalmente que sí se trastorna la disciplina escolar, es hablar, no del rechazo, sino de cuestiones reales y pedagógicas, que con menos experiencia no es posible captar.

Tabla XI.a

Tipo de alumno con NEE que aceptaría-A				
Años de servicio	Déficit motriz	Déficit sensorial	Déficit intelectual	Total
Menos de 5 años	15%	0%	5%	20%
Entre 6 y 10 años	0%	0%	15%	15%
Entre 11 y 15 años	0%	0%	10%	10%
Entre 16 y 20 años	5%	5%	10%	20%
Entre 21 y 25 años	10%	5%	5%	20%
Más de 26 años	10%	0%	5%	15%
Total	40%	10%	50%	100%

La mitad de los maestros, 50%, aceptarían primero trabajar con el *déficit intelectual*. Sobre todo los que tienen de 6 a 10 a/exp. con 15%; Seguidos por los de 11 a 15 y de 16 a 20 con 10% c/u. Variaciones, que se pueden explicar, conforme avanza la experiencia y quizás la edad de los docentes.

Tabla XI.b

Tipo de alumno con NEE que aceptaría-B				
Años de servicio	Déficit motriz	Déficit sensorial	Déficit intelectual	Total
Menos de 5 años	5%	15%	0%	20%
Entre 6 y 10 años	10%	5%	0%	15%
Entre 11 y 15 años	0%	10%	0%	10%
Entre 16 y 20 años	0%	15%	5%	20%
Entre 21 y 25 años	10%	5%	5%	20%
Más de 26 años	0%	15%	0%	15%
Total	25%	65%	10%	100%

El 65% de los maestros, *aceptaría en segundo lugar*, trabajar con el *déficit sensorial*. De éstos, el 15% tienen menos de 5 a/exp.; otro 15% de 11 a 15; y otro 15% más de 26.

Tabla XI.c

Tipo de alumno con NEE que aceptaría -C				
Años de servicio	Déficit motriz	Déficit sensorial	Déficit intelectual	Total
Menos de 5 años	0%	5%	15%	20%
Entre 6 y 10 años	5%	10%	0%	15%
Entre 11 y 15 años	10%	0%	0%	10%
Entre 16 y 20 años	15%	0%	5%	20%
Entre 21 y 25 años	0%	10%	10%	20%
Más de 26 años	5%	0%	10%	15%
Total	35%	25%	40%	100%

Hay poca preferencia para trabajar con el *déficit motriz* (35 %), quizás debido al esfuerzo físico y al tiempo que requeriría atender un déficit de este tipo (40 %)

Tabla XII

La capacitación permanente del profesorado se llevará en las escuelas para resolver problemas en la actividad docente				
Años de servicio	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	0%	4.8%	14.3%	19%
Entre 6 y 10 años	0%	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	0%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	0%	0%	19%	19%
Entre 21 y 25 años	0%	4.8%	14.3%	19%
Más de 26 años	0%	0%	14.3%	14.3%
Total	4.8%	14.3%	81%	100%

La mayoría de los docentes (81%), está totalmente de acuerdo en recibir capacitación permanente en sus planteles. De ellos, el 19% poseen de 16 a 20 a/exp., aunque se notan porcentajes altos en los demás rangos. Los únicos que no están de acuerdo son los de 11 a 15 (4.8%) Existe cierto grado de unanimidad respecto a **recibir capacitación permanente**, al margen de los años de servicio. Su respuesta expone una **necesidad profesional relevante**.

Tabla XIII

La capacitación de docentes sobre integración mediante cursos específicos...				
Años de servicio	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	0%	4.8%	14.3%	19%
Entre 6 y 10 años	0%	0%	14.3%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	0%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	0%	4.8%	14.3%	19%
Entre 21 y 25 años	0%	0%	19%	19%
Más de 26 años	0%	0%	14.3%	14.3%
Total	4.8%	9.5%	85.7%	100%

Del mismo modo, observamos que la mayoría (85.7%) está totalmente de acuerdo en tomar cursos específicos sobre integración. Destacan con 19% los maestros con 21 a 25 a/exp., aunque los demás rangos obtuvieron porcentajes altos. De nueva cuenta quienes no están de acuerdo poseen de 11 a 15 a/exp. Existe cierto grado de unanimidad respecto a **recibir los cursos**, independientemente de los años de servicio. Se puede decir que su respuesta expone una **necesidad profesional relevante**.

Tabla XIV

El trabajo en equipo de maestros regular con maestros de educación especial, mejora la calidad de la enseñanza				
Años de servicio	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	totalmente de acuerdo	Total
Menos de 5 años	0%	4.8%	14.3%	19%
Entre 6 y 10 años	0%	0%	14.3%	14.3%
Entre 11 y 15 años	0%	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	4.8%	4.8%	9.5%	19%
Entre 21 y 25 años	0%	4.8%	14.3%	19%
Más de 26 años	0%	0%	14.3%	14.3%
Total	4.8%	19%	76.2%	100%

Aquí se muestra el mismo comportamiento. Independientemente de los años de servicio. El 76.2% de los maestros está totalmente de acuerdo en que el trabajo en equipo entre maestros regulares y de educación especial, mejora la calidad educativa, excepto los que tienen de 16 a 20 a/exp. no están de acuerdo. Existe cierto grado de unanimidad sobre trabajar en equipo para elevar la calidad educativa, independientemente de los años de servicio. Su respuesta expone una necesidad profesional relevante.

Tabla XV

Rechazo de profesores hacia la integración se debe a		
Años de servicio	Falta de capacitación para los niños con NEE	Total
Menos de 5 años	22.2%	22.2%
Entre 6 y 10 años	16.7%	16.7%
Entre 11 y 15 años	16.7%	16.7%
Entre 16 y 20 años	16.7%	16.7%
Entre 21 y 25 años	11.1%	11.1%
Más de 26 años	16.7%	16.7%
Total	100%	100%

El 100% de los maestros, opinó que la *falta de capacitación* genera rechazo hacia la integración, entre los maestros. Es una respuesta unanime irrefutable, aunque destacan los maestros con menos de 5 a/exp. con 22%. Ésta es una necesidad profesional apremiante.

Tabla XVI.a

Valorar las necesidades educativas especiales			
Años de servicio	si	no	Total
Menos de 5 años	9.5%	9.5%	19%
Entre 6 y 10 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 11 y 15 años	14.3%	0%	14.3%
Entre 16 y 20 años	9.5%	9.5%	19%
Entre 21 y 25 años	9.5%	9.5%	19%
Más de 26 años	9.5%	4.8%	14.3%
Total	57.1%	42.9%	100%

La mitad de los maestros (57.1) piensa que su formación falla al *valorar las NEE*, destacan aquí los maestros de 11 a 15 a/exp. (14.3%).

Tabla XVI.b

Elaboración de adaptaciones curriculares individuales			
Años de servicio	si	no	Total
Menos de 5 años	14.3%	4.8%	19%
Entre 6 y 10 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	14.3%	4.8%	19%
Entre 21 y 25 años	14.3%	4.8%	19%
Más de 26 años	9.5%	4.8%	14.3%
Total	61.9%	38.1%	100%

Más de la mitad, 61.9%, consideró que su falla está al *elaborar adaptaciones curriculares individuales*. Principalmente los maestros con menos de 5; de 16 a 20; y de 21 a 25 a/exp., todos con 14.3% c/u.

Tabla XVI.c

Organización de la enseñanza en el aula			
Años de servicio	si	no	Total
Menos de 5 años	4.8%	14.3%	19%
Entre 6 y 10 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	4.8%	14.3%	19%
Entre 21 y 25 años	9.5%	9.5%	19%
Más de 26 años	9.5%	4.8%	14.3%
Total	38.1%	61.9%	100%

Más de la mitad, 61.9%, NO considera una falla *organizar la enseñanza en el aula*. Principalmente quienes tienen menos de 5 y de 16 a 20 a/exp., ambos con 14.3% c/u

Tabla XVI.d

Metodología individualizada y trabajo cooperativo			
Años de servicio	si	no	Total
Menos de 5 años	9.5%	9.5%	19%
Entre 6 y 10 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	14.3%	4.8%	19%
Entre 21 y 25 años	9.5%	9.5%	19%
Más de 26 años	9.5%	4.8%	14.3%
Total	52.4%	47.6%	100%

La mitad, 52.4%, cree que la *metodología individualizada y el trabajo cooperativo*, es una falla. Principalmente quienes poseen de 16 a 20 a/exp. (14.3%). La experiencia docente, por rangos, diferencia las necesidades que existen en cada uno. Mientras que para los de menos de 5 es una necesidad, para los de 16 a 20 es otra. Esto es importante. La experiencia, modifica la percepción y conciencia o detección de fallas.

Tabla XVI.e

Evaluación individualizada y trabajo cooperativo			
Años de servicio	SÍ	NO	Total
Menos de 5 años	9.5%	9.5%	19%
Entre 6 y 10 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	14.3%	4.8%	19%
Entre 21 y 25 años	4.8%	14.3%	19%
Más de 26 años	9.5%	4.8%	14.3%
Total	47.6%	52.4%	100%

Al contrario, la mitad opinó (52.4%) que la *evaluación individualizada y el trabajo cooperativo* NO es una falla. Principalmente quienes poseen de 21 a 25 a/exp. Aunque puede observarse que para los de 16 a 20 ésta SÍ es una falla.

Tabla XVI.f

Años de servicio	Otros		Total
	si	no	
Menos de 5 años	4.8%	14.3%	19%
Entre 6 y 10 años	0%	14.3%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	0%	19%	19%
Entre 21 y 25 años	14.3%	4.8%	19%
Más de 26 años	4.8%	9.5%	14.3%
Total	28.6%	71.4%	100%

Gran parte de los maestros (71.4%) consideró que NO existen otras fallas. Principalmente, quienes poseen menos de 5; de 6 a 10, ambos con 14.3% c/u; y con el 19% los de 16 a 20. El 14.3% de 21 a 25, piensa que SÍ existen otras fallas (que la encuesta no captó)

Tabla XVII

Años de servicio	Considera que puede elevar la calidad de su práctica educativa con la integración		
	NO	SÍ	Total
Menos de 5 años	0%	19%	19%
Entre 6 y 10 años	0%	14.3%	14.3%
Entre 11 y 15 años	4.8%	9.5%	14.3%
Entre 16 y 20 años	4.8%	14.3%	19%
Entre 21 y 25 años	9.5%	9.5%	19%
Más de 26 años	0%	14.3%	14.3%
Total	19%	81 %	100%

La mayoría de los docentes (81%) SÍ cree que la integración pueda elevar la calidad educativa. Principalmente quienes poseen menos de 5 (19%); de 6 a 10 y más de 26, con 14.3% c/u. Esto es favorable, pues si se lograra establecer un programa adecuado conforme a las necesidades docentes para atender las NEE, su respuesta y resultados serían más alentadores. Se nota disposición en los maestros.

Cruce de la variable capacitación con otras variables. Con base en la hipótesis de trabajo que planteaba que a mayor capacitación y actualización de los docentes mayor será el grado de aceptación de la integración educativa.

Tabla I

Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	Implantar la integración de alumnos con NEE es posible			Total
	No estoy de acuerdo	Estoy de acuerdo con reservas	Estoy totalmente de acuerdo	
no	5%	45%	15%	65%
si	0%	20%	15%	35%
TOTAL	5%	65%	30%	100%

Fuente: elaboración propia

El 65% de los docentes están de acuerdo, con reservas en implantar la integración; de éstos, el 20% de quienes ha tomado cursos opina lo mismo; mientras los maestros que no han recibido cursos, 45% igual. Sólo el 15% (en cada uno de los tipos de maestros) dijo estar totalmente de acuerdo.

Tabla I.1

Motivo de la opinión para poder integrar a los alumnos con NEE				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	Necesidades de capacitación y formación	Por los mismos alumnos con NEE	Problemas que los rebasan	Total
no	33.3%	20%	20%	73.3%
si	20%	6.7%	0%	26.7%
TOTAL	53.3%	26.7%	20%	100%

Fuente: elaboración propia

El 53.3% de los docentes, opina que para integrar a los alumnos con NEE necesitan capacitación y formación; de éstos el 20% son maestros que han tomado cursos; y el 33.3% no. Sin embargo, el 20% de que no han tomado cursos, opina que no es posible la integración debido a los mismos alumnos con NEE (vs. 6.7% de maestros con cursos) y el 20% de estos mismos maestros, dijo que existen problemas que los rebasan (vs. Cero% de maestros c/cursos). Si influye haber tomado cursos para ser más preciso sobre la problemática existente.

Tabla II

La integración es problemática			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	NO	SÍ	TOTAL
NO	19%	42.9%	61.9%
SÍ	4.8%	33.3%	38.1%
TOTAL	23.8%	76.2%	100%

Gran parte de los docentes (76.2%) opinó que la integración SÍ es problemática. Los que han tomado cursos dicen que SÍ (33.3%) y los maestros sin cursos (42.9%). Probablemente la información de los cursos, les de una visión más realista de la situación, sin que esto signifique rechazo.

Tabla III

Los alumnos con NEE funcionan cómo los alumnos regulares				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	No estoy de acuerdo	Acuerdo con reservas	totalmente de acuerdo	Total
NO	9.5%	47.6%	4.8%	61.9%
SÍ	9.5%	19%	9.5%	38.1%
TOTAL	19%	66.7%	14.3%	100%

El 66.7% de los maestros, está de acuerdo con reservas en que los alumnos con NEE funcionan como los regulares; quienes han tomado cursos opinaron que SÍ 19%; y sin cursos, 47.6%. Quienes estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación son los que han tomado cursos (9.5%) y sólo el 4.8% sin cursos. Si influye la capacitación

Tabla IV

* La integración lleva consigo ...			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	Problemas en la enseñanza con los alumnos "normales"	Problemas para atender alumnos integrados	Total
NO	5.6%	55.6%	61.1%
SÍ	16.7%	22.2%	38.9%
TOTAL	22.2%	77.8%	100%

El 77.8% opina que el principal problema que lleva consigo la integración es la atención a los alumnos con NEE. De éstos, el 22.2% han tomado cursos; y el 55.6% no. Sin embargo, es notorio en quienes han tomado cursos que detectan otra problemática (16.7%), como la enseñanza de alumnos regulares

Tabla V

El docente de primaria puede adaptar métodos con niños con NEE				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	De acuerdo	Total
NO	9.5%	42.9%	9.5%	61.9%
SÍ	0%	9.5%	28.6%	38.1%
TOTAL	9.5%	52.4%	38.1%	100%

Más de la mitad (52.4%) de los maestros consideran que pueden adoptar métodos educativos con los niños de NEE. Es importante ver a quienes han tomado cursos, estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación (28.6%) (vs. el 9.5% sin curso) y el 42.9% que no han tomado cursos, estuvieron de acuerdo con reservas (vs. el 9.5 con cursos)

Tabla VI

La formación docente de primaria es adecuada para niños con NEE			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	NO	SÍ	Total
NO	61.9%	0%	61.9%
SÍ	33.3%	4.8%	38.1%
TOTAL	95.2%	4.8%	100%

Casi todos los maestros (95.2%) consideraron que su formación es inadecuada para atender a los alumnos con NEE. De éstos el 33.3% han tomado cursos y el 61.9% no. Sólo el 4.8% de los que han recibido cursos dijo tener una formación adecuada (vs. ninguno sin cursos). Precisamente, los que han tomado cursos reconocen sus necesidades.

Tabla VII

El maestro que tiene en su clase niños integrados debe contar con actitudes adecuadas			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
NO	9.5%	52.4%	61.9%
SÍ	4.8%	33.3%	38.1%
TOTAL	14.3%	85.7%	100%

Estén o no capacitados, los maestros están totalmente de acuerdo, 85.7%, en que deben contar con actitudes adecuadas cuando atiendan a los niños con NEE (que se relaciona con la normatividad, el deber ser y el reconocimiento de sus necesidades); de éstos el 33.3% han tomado cursos; y el 52.4% no.

Tabla VIII.1

Disposición			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	NO	SÍ	Total
NO	30%	30%	60%
SÍ	10%	30%	40%
TOTAL	40%	60%	100%

Aunque en general (60%) consideran que deben poseer *disposición*, (30% c/u de los dos tipos de maestros), es importante ver que el 30% de quienes no han tomado cursos dice que ésta no es necesaria (vs. 10% de quienes han tomado cursos)

Tabla VIII.2

Paciencia-Amor			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	NO	SÍ	Total
NO	15%	45%	60%
SÍ	10%	30%	0%
Total	25%	75%	100%

En *paciencia-amor* en general opinaron que si se necesita (75%), de éstos el 30% han tomado cursos y el 45% no. Son más los maestros que no han tomado cursos que dicen que no es necesaria esta actitud (15%)

Tabla VIII.3

Tolerancia-Respeto			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	NO	SÍ	Total
NO	35%	25%	60%
SÍ	25%	15%	40%
Total	60%	40%	100%

Ninguno de los dos grupos de maestros dijo que la *tolerancia-respeto* fuera una actitud necesaria (60%), de éstos el 25% ha tomado cursos y el 35% no. Llama la atención que el 25% de quienes no han tomado cursos, dijera que sí (vs. 15% de los que han tomado cursos)

Tabla VIII.4

Servicio			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	NO	SÍ	Total
NO	40 %	20 %	60 %
SÍ	35 %	5 %	40 %
Total	75 %	25 %	100 %

En opinión de los maestros la actitud de *servicio*, tampoco es necesaria (75%), de éstos el 35% ha tomado cursos y el 40% no. ¿Hasta dónde intervienen aquí aspectos sindicales, salariales y de condición laboral del maestro para obstaculizar una actitud de este tipo (ésta no es voluntaria, ni de buen corazón). Nuevamente llama la atención de quienes no han tomado curso, opinaron que sí es necesaria, 20% (vs. 5% de los que han tomado curso)

Tabla IX

La integración ha promovido capacitarme en el tema				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total	
NO	28.6%	33.3%	61.9%	
SÍ	4.8%	33.3%	38.1%	
Total	33.3%	66.7%	100%	

El 66.7% de los maestros está totalmente de acuerdo en que la integración ha promovido su interés por capacitarse, (33.3% en ambos tipos de maestros). Es importante observar que el 28.6% de quienes no han tomado cursos estén de acuerdo con reservas (vs. el 4.8% de quienes han tomado cursos). Se puede afirmar que la capacitación sí influye.

Tabla X

Los alumnos con NEE pueden trastornar disciplina escolar				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
NO	28.6%	23.8%	9.5%	61.9%
SÍ	19%	4.8%	14.3%	38.1%
Total	47.6%	28.6%	23.8%	100%

Casi la mitad (47.6%) de los docentes no está de acuerdo en que los alumnos con NEE trastornan la disciplina escolar; de éstos el 19% han tomado cursos y 28.6% no; sin embargo, se puede ver que el 14.3% de quienes han tomado cursos está totalmente de acuerdo con esta afirmación (vs. el 9.5% de quienes no han tomado cursos). Podemos decir tres cosas: que la capacitación puede ser insuficiente, para cambiar actitudes; que es sólo una herramienta menos poderosa que la influencia y educación social y familiar para modificar las actitudes; y que la capacitación genera actitudes realistas sobre los efectos pedagógicos que conlleva la integración.

Tabla XI.a

Tipo de alumno con NEE que aceptaría-A				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	Déficit motriz	Déficit sensorial	Déficit intelectual	Total
NO	20%	10%	30%	60%
SÍ	20%	0%	20%	40%
Total	40%	10%	50%	100%

La mitad de los docentes (50%) opina que es preferible trabajar con déficit intelectual, de éstos el 20% han tomado cursos y el 30% no.

Tabla XI.b

Tipo de alumno con NEE que aceptaría-B				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	Déficit motriz	Déficit sensorial	Déficit intelectual	Total
NO	20%	30%	10%	0%
SÍ	5%	35%	0%	40%
Total	25%	65%	10%	100%

Como segunda opción los maestros prefirieron trabajar (65%) con el déficit sensorial, de éstos el 35% han tomado cursos y el 30% no.

Tabla XI.c

Tipo de alumno con NEE que aceptaría-C				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	Déficit motriz	Déficit sensorial	Déficit intelectual	Total
NO	20%	20%	20%	60%
SÍ	15%	5%	20%	40%
Total	35%	25%	40%	100%

Los docentes prefieren trabajar con déficit intelectual antes que con el motriz (40%). Aunque se esperaría que por ser la última opción hubieran elegido la motriz, pero ésta fue rechazada (35 %)

Tabla XII

La capacitación permanente del profesorado se llevará en las escuelas para resolver problemas en la actividad docente				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
NO	4.8%	9.5%	47.6%	61.9%
SÍ	0%	4.8%	33.3%	38.1%
Total	4.8%	14.3%	81%	100%

La mayoría (81%) está totalmente de acuerdo en que la capacitación se lleve a cabo en los planteles, de éstos el 33.3% han tomado cursos y el 47.6% no. Quines no estuvieron de acuerdo fueron los maestros sin cursos, 4.8%. La capacitación sí influye.

Tabla XIII

La capacitación de Docentes sobre integración mediante cursos específicos...				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	Totalmente de acuerdo	Total
NO	4.8%	4.8%	52.4%	61.9%
SÍ	0%	4.8%	33.3%	38.1%
Total	4.8%	9.5%	85.7%	100%

Los docentes están totalmente de acuerdo (85.7%) en recibir cursos específicos sobre integración, de ellos el 33,3% ha tomado cursos y el 52.4% no. Nuevamente, no estuvieron de acuerdo los maestros sin cursos, el 4.8%. La capacitación sí influye.

Tabla XIV

El trabajo en equipo, de maestros regulares con maestros de educación especial, mejora la calidad de la enseñanza				
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	No estoy de acuerdo	De acuerdo con reservas	totalmente de acuerdo	Total
NO	0%	14.3%	47.6%	61.9%
SÍ	4.8%	4.8%	28.6%	38.1%
Total	4.8%	19%	76.2%	100%

Los docentes estuvieron totalmente de acuerdo en que el trabajo en equipo entre maestros regulares y maestros de educación especial, mejora la calidad de la enseñanza, de ellos el 28.6% sí ha tomado cursos y el 47.6% no. Mientras que están de acuerdo con reservas, el 4.8% que SÍ han tomado cursos y el 14.3% no.

Tabla XV

El rechazo de profesores hacia la integración se debe a		
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	Falta de capacitación para los niños con NEE	Total
NO	66.7%	66.7%
SÍ	33.3%	33.3%
Total	100%	100%

Fue unánime que tanto docentes que SÍ han tomado cursos (33.3%) como los que no han tomado (66.7%), coinciden en que el rechazo hacia la integración de las NEE, se debe a la falta de capacitación para atender a los menores con estas necesidades.

Tabla XVI.a

Valorar las necesidades educativas especiales			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	sí	no	Total
NO	42.9%	19%	61.9%
SÍ	14.3%	23.8%	38.1%
Total	57.1%	42.9%	100%

La mitad de los docentes (57.1%) cree que SÍ necesitan aprender a valorar las NEE, de éstos sólo el 14.3% han tomado cursos y el 42.9% no. Quienes sí han tomado cursos, opinaron que no es necesario, 23.8% (quizás porque ya lo aprendieron). Aquí se nota más clara la influencia de la capacitación en cuanto a las necesidades profesionales de formación y actualización.

Tabla XVI.b

Elaboración de adaptaciones curriculares individuales			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	si	No	Total
NO	33.3%	28.6%	61.9%
SÍ	28.6%	9.5%	38.1%
Total	61.9%	38.1%	100%

Los docentes en general (61.9%) coinciden en que necesitan mejorar *la elaboración de adaptaciones curriculares individuales*, de ellos el 28.6% ha tomado cursos y el 33.3% no. Mientras el 28.6% de los maestros sin cursos, dijo que no se necesita. Se puede destacar una mayor conciencia sobre sus necesidades de capacitación, por parte de quienes ya han experimentado alguna actualización.

Tabla XVI.c

Organización de la enseñanza en el aula			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	si	no	Total
NO	23.8%	38.1%	61.9%
SÍ	14.3%	23.8%	38.1%
Total	38.1%	61.9%	100%

Más de la mitad de los docentes (61.9%), opinan que *la organización de la enseñanza en el aula*, es un aspecto que NO es necesario mejorar, de éstos el 23.8% ha tomado cursos y el 38.1% no. Mientras que el 38.1%, piensa que sí debe mejorar esta área, de ellos, el 14.3% sí ha tomado cursos y el 23.8% no.

Tabla XVI.d

Metodología individualizada y trabajo cooperativo			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	si	no	Total
NO	33.3%	28.6%	61.9%
SÍ	19%	19%	38.1%
Total	52.4%	47.6%	100%

El 52.4% de los docentes opinaron que deben mejorar *la metodología individual y de trabajo cooperativo*, de éstos el 19% han tomado cursos y el 33.3% no, mientras que el 28.6% de los maestros sin actualización, dijo que no lo necesita (vs. el 19% de los que sí han tomado cursos)

Tabla XVI.e

Evaluación individualizada y trabajo cooperativo			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	si	no	Total
NO	28.6%	33.3%	61.9%
SÍ	19%	19%	38.1%
Total	47.6%	52.4%	100%

El 52.4% de los docentes opinaron que NO necesitan mejorar *la evaluación individual y el trabajo cooperativo*, de ellos el 19% han tomado cursos y el 33.3% no. Mientras quienes SÍ necesitan esto, fueron el 28.6% de los maestros sin curso (vs. el 19% de los que sí han tomado). La capacitación sí

influye, la distribución 50-50 (19%) de los maestros actualizados habla de una capacidad de diferenciar aspectos y necesidades técnicas.

Tabla XVI.f

Otros			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	si	no	Total
NO	19%	42.9%	61.9%
SÍ	9.5%	28.6%	38.1%
Total	28.6%	71.4%	100%

La mayoría (71.4%) opinó que sus problemas educativos se relacionan con *otros* aspectos, de ellos el 28.6 han tomado cursos y el 42.9% no.

Tabla XVII

Considera que puede elevar la calidad de su práctica educativa con la integración			
Ha tomado cursos o estado en eventos informativos sobre Educación especial	NO	SÍ	Total
NO	14.3%	47.6%	61.9%
SÍ	4.8%	33.3%	38.1%
Total	19%	81%	100%

La mayoría de los maestros 81%, opinaron que con la integración pueden elevar la calidad educativa, de ellos el 33.3% SÍ han tomado cursos y el 47.6% no. Resalta que el 14.3% de los maestros sin cursos, dijo que se puede elevar la calidad.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN

Podemos concluir que, la actitud que muestra el docente de educación primaria es favorable hacia la integración educativa de los alumnos con NEE. El presente estudio coincide, en sus resultados, con aquellos que se presentaron a lo largo de la exposición. A continuación se exponen específicamente las conclusiones emanadas de los resultados de esta investigación:

1. Desde la teoría de la actitud, se puede entender que ante la ausencia de un objeto social definido –integración educativa– el componente cognitivo carecía de la información suficiente para generar respuestas emocionales cargadas del afecto positivo o negativo hacia dicho objeto. Parecía que previo a la Reorientación Educativa, la actitud favorable implicaba una respuesta de tipo humanista y de sentido común, resultado de la información clara sobre el objeto social que se tenía al frente. Sin embargo, a pesar de esta aparente lógica para explicar esa actitud favorable, detectada en los primeros estudios, no se encontró el efecto contrario cuando se aplicaron nuevas investigaciones, con la Reorientación Educativa ya en marcha en las escuelas públicas. La actitud siguió siendo igual de favorable, no hubo cambios. Esto nos lleva a pensar entonces, que la definición del nuevo objeto social, así como la información con la que contaban los docentes, no está marcando la diferencia para comportarse con una actitud favorable o desfavorable.

No obstante, aunque los maestros mostraron buena disposición hacia la integración, sus respuestas no son congruentes con la conducta observada dentro de los salones de clase. Se puede diferenciar una conducta expresada en la encuesta y otra muy distinta en la experiencia del aula regular. Probablemente, en ésta y las otras encuestas, los maestros respondieron, más bien, con base en la norma y el *deber ser*, pero en su práctica docente su actitud mostraba rechazo hacia la integración educativa de las NEE. De acuerdo a sus propios testimonios, los profesores expresaban su rechazo por dos causas principales: por la imposición de la Reorientación Educativa; el carácter obligatorio de la integración y debido a que no tenían ni la capacitación ni las herramientas necesarias para atender a este tipo de necesidades educativas. Escenario que puede ser explicado a la luz del planteamiento de Linton, R., (1980), quien