



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

" ANALISIS COMPARATIVO DE LAS ACTITUDES
DE DIRECTORES Y PROFESORES DE ESCUELAS
REGULARES HACIA LA INTEGRACION ESCOLAR
DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL "

T E S I S

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

LORENA ALVARADO BUENDIA
DINA KATIA MURGA SASSOON



DIRECTOR DE TESIS: LIC. ELISA SAAD DAYAN
EXAMENES PROFESIONALES ESTADISTICO: LIC. CORINA CUEVAS
FAC. PSICOLOGIA.

MEXICO, D. F.

FALLA DE ORIGEN

1995



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

***Nuestro profundo agradecimiento a Elisa Saad,
que además de dirigir esta tesis nos transmitió
una filosofía de la vida.***

***Muchas Gracias a Corina Cuevas por su
dirección en el proceso estadístico.***

***Por su valiosa colaboración, Mil Gracias
a Marco Rigo Lemini y Arturo Tellez.***

***Gracias a toda la gente que de alguna manera
colaboró para la realización de esta tesis.***

Dina y Lorena

A las Personas que más Amo en este Mundo:

MI Mamá, Yolanda Sassoon.

MI Papá, Antonio Murga.

MI abuela, Celia Lombardo.

MI Pareja, Alejandro Avila.

MI Hermano, José Manuel Murga.

MI Mejor Amiga, Nahiel Pacheco.

***Gracias por compartir conmigo su cariño,
su sabiduría, su alegría y su esperanza.***

D i n a

A Dios:

***Eternamente mil gracias
por estar presente
siempre en mi vida
Te amo***

A mi Madre:

***Gracias siempre por ese amor especial,
diferente, veraz y espontaneo que me
has dado.
Por ser en mi vida, un gran ejemplo de
lucha y constancia.
Simplemente por ser tan grande y sencilla.
Con todo mi amor te dedico
este trabajo.
Tu hija Lorena.***

A mi Padre:

***Hay cosas más grandes que la distancia
y el tiempo, tu siempre seras mi padre
yo siempre seré tu hija y en mi siempre
habrá una luz encendida para ti.***

A mis Hermanos:

**Por el gran amor y apoyo que
me han dado.**

**Por su entusiasmo, tiempo y paciencia,
pero sobre todo por haber creído en mí.**

¡Los admiro!

Lolo.

A mis sobrinos:

**Por el gran amor que me han dado
cada uno.**

**Por llenar de alegría y ternura mi
vida.**

Los quiere Tía Lolo.

A Jorge:

**Por lo mucho y poco de los momentos
que pasamos juntos.**

Te quiero siempre

Lore.

A mis amigos:

**Azucena, Ivonne, Daniel y Benigno
por los bellos momentos que compartimos.**

Por su Gran amistad.

Con cariño

Lorena.

INDICE

<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo I</i>	
<i>Panorama General de la Educación Especial</i>	
1.1 Panorama Histórico de la Educación Especial	4
1.1.1 Historia de la Educación Especial en México	9
1.2 Concepto y Objetivos de la Educación Especial	11
1.3 Servicios que ofrece la Educación Especial	14
1.4 Tendencias Contemporáneas de la Educación Especial	15
1.5 Prevalencia en la Educación Especial	18
1.6 Definición de "Deficiencia Mental"	19
1.6.1 Nueva Definición de Discapacidad Intelectual	21
1.7 Fallas y Limitaciones de la Educación Especial	23

Capítulo II

La Escuela Integrada: Propuesta de un Modelo Alternativo

2.1	Fundamentos y Concepto de Integración	25
	2.1.1 Fundamentos de la Escuela Integrada	26
	2.1.2 Bases Motivadoras	26
	2.1.3 Bases Filosóficas	27
2.2	Nueva Concepción de Necesidades Educativas Especiales	28
2.3	La Integración Escolar: Una Escuela para Niños Diferentes	29
	2.3.1 Modalidades de la Integración	34
2.4	Razones que apoyan el desarrollo de la Educación Integrada	37
2.5	Condiciones para la Integración	40
2.6	Consideraciones para la Elección de la Opción Educativa para Personas con Discapacidad Intelectual	41
2.7	Limitaciones de la Integración	45

Capítulo III
Organización Escolar

3.1	Estructura Escolar de la Integración	46
	3.1.1 Profesionales que Requiere una Escuela Integrada	47
	3.1.2 Función del Personal Directivo	49
	3.1.3 Función del Personal Docente	55
3.2	Estrategias para la Integración Educativa a la Escuela Regular	57
	3.2.1 La Participación del Maestro en la Educación Integrada	58
	3.2.2 Cuatro pasos en el Desarrollo de una Lección	59
	3.2.3 El Maestro de Métodos y Recursos en la Educación Integrada	61
	3.2.4 Adaptaciones Curriculares	63
3.3	La formación de Profesores en el Campo de la Integración. Una Iniciativa de la UNESCO: "Necesidades Especiales en el Aula"	68
3.4	Factores Ambientales que intervienen en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje	72

Capítulo IV

Hacia un Cambio en las Actitudes hacia la Integración Escolar de personas con Discapacidad Intelectual

4.1	Concepto de Actitud	76
4.2	Actitudes hacia la Persona con Discapacidad Intelectual	78
4.2.1	Actitudes de Profesores	79
4.3	Factores Importantes para el Cambio	82
4.4	El Profesor como Agente de Cambio	85
4.8	Investigaciones de Actitudes hacia la Integración Escolar de Personas con Discapacidad Intelectual	86

Capítulo V

Método

5.1	Planteamiento del Problema	94
5.2	Objetivo General	95
5.3	Preguntas de Investigación	95
5.4	VARIABLES	96

5.5	Tipo de Estudio	97
5.6	Diseño	97
5.7	Sujetos	98
5.8	Selección de la Muestra	98
5.9	Escenario	99
5.10	Instrumento de Recolección de Datos	99
5.11	Procedimiento	101

Capítulo VI

Resultados

Análisis Estadístico	103
Descripción de la Muestra	104
Actitud General	109
Diferencias entre Grupos	110
Análisis Predictivo	119
Comprobación de Idoneidad del Modelo	126

Conclusiones y Sugerencias

128

Bibliografía

136

Apéndice

Introducción

El presente trabajo es el resultado de la inquietud por dar a conocer el movimiento de Integración Educativa de personas con discapacidad intelectual, así como las actitudes que presentan directores y profesores del ámbito educativo regular hacia ésta, con la intención de explorar qué tanta accesibilidad hay por parte de esta población hacia la posible adopción de este nuevo sistema.

A través del tiempo, la atención brindada a personas con necesidades educativas especiales comienza formalmente en Europa en el siglo XIX, cuando surge el interés de padres y profesionales por brindar opciones a las personas con discapacidad, que hasta entonces habían sido segregadas de la sociedad. Es así como se marca el inicio de la llamada Educación Especial, ofreciendo a las personas "diferentes" la oportunidad de recibir el servicio de educación al que todos tenemos derecho. Posteriormente, alrededor de los años sesenta, surge un movimiento distinto que apoya la Integración de la persona con discapacidad intelectual a la sociedad. Este movimiento tiene como base el Principio de Normalización, que aboga por que las personas con algún impedimento, ya sea físico o intelectual, tengan la opción de vivir y desarrollarse lo más cercanamente posible a lo llamado "normal". La Integración aboga también por la eliminación del sistema educativo dual (regular y especial), que aparta a las personas con discapacidad de las demás, sin que exista una razón importante que justifique esta separación. De esta manera, la Educación Integrada pretende brindar la atención que requieren los alumnos, mediante el establecimiento de un equipo multidisciplinario en la escuela capaz de iniciar a este proceso de cambio

y de reflexión, transmitiendo los elementos necesarios para que la persona con discapacidad deje de ser vista como un ser "raro". Se parte de este paradigma de la educación especial hacia un modelo que no define a la discapacidad como un problema especial, sino que intenta romper con la dependencia entre la persona, los padres y los profesionistas. Este movimiento surge del desarrollo de una pedagogía centrada en el niño, la cual busca educar con éxito a todos los niños, incluyendo a aquellos con grave discapacidad. Permite el aprendizaje adaptandolo a las necesidades de cada uno, respeta su dignidad y toma en cuenta las diferencias individuales, busca proporcionar los apoyos necesarios para que este niño pueda aprender a ejercer su derecho de elegir y comprender su ubicación en la comunidad, de tal manera que asuma su rol de usuario o consumidor y que le facilite ir hacia una vida sin tuteladas a través de la asesoría, sin asignarle un tipo de vida, simplemente apoyando el estilo vida que ese niño o joven desee.

De acuerdo con el cambio educativo que presenta esta reforma, el objetivo de la educación en nuestro país es ofrecer a todos los niños mexicanos una cultura común a la que deben tener acceso todos los ciudadanos, independientemente de su condición de sexo, raza o tipo de impedimento. Esta propuesta de cambio reafirma la idea de que todos los ciudadanos somos iguales ante la ley, por lo que se garantiza la igualdad de oportunidades. Sin embargo, no debe entenderse que este nuevo sistema proclama la uniformidad de todos los alumnos, sino que supone una educación que respete la diversidad. Los estudios de las condiciones que favorezcan la apertura hacia la integración educativa deben ser estimulados, entre éstos los referentes a la actitud del docente regular son de gran importancia, ya que en ellos recaerá el compromiso de hacer viable este nuevo enfoque.

En este trabajo se presentan brevemente los orígenes e historia de la Educación Especial y los cambios que ha sufrido durante su evolución hasta llegar a nuestros días, incluyendo los servicios que brinda, sus objetivos y limitaciones. También se presentan tanto la nueva definición de discapacidad intelectual como los derechos de

la persona con discapacidad, para así dar paso al capítulo 2, en el que se expone el modelo de Escuela Integrada, junto con su definición, principios, modalidades, condiciones para que se lleve a cabo con éxito, el modelo de Integración en México y finalmente las limitaciones que presenta esta nueva alternativa. El capítulo 3 detalla la estructura escolar de la Integración, explicando los puntos específicos como el papel de los profesionales que requiere una escuela integrada, las estrategias a llevarse a cabo, el programa de la UNESCO para la formación de profesores competentes en la atención de las necesidades educativas especiales. Posteriormente, en el capítulo 4 se presenta el concepto de actitud, además de una breve reseña acerca de las actitudes que se han tenido hacia la persona con discapacidad intelectual a través del tiempo, el papel que juega el profesor en el proceso de cambio de estas actitudes para llegar a una actitud favorable y se mencionan algunas investigaciones realizadas acerca del tema. En el capítulo 5 se presenta el método llevado a cabo en esta investigación y finalmente en el capítulo 6 se dan a conocer los resultados obtenidos en esta investigación, en donde los directores y profesores de escuelas regulares de la Delegación Iztapalapa mostraron una actitud favorable hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual.

Capítulo I

Panorama General de la Educación Especial

1.1 Panorama Histórico de la Educación Especial

Sin duda alguna la existencia de personas con algún tipo de discapacidad o con necesidad de atención especial se remonta a los orígenes del hombre, sin embargo, los antecedentes de la educación especial se sitúan hasta fines del siglo XVII. En Europa, esta época se caracteriza por el rechazo y la ignorancia hacia las personas excepcionales, la atención que antes se les daba era únicamente de carácter asistencial. En las sociedades antiguas era común la práctica del infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños. Durante la Edad Media, esta situación cambió debido a que la iglesia condenaba esta práctica. No obstante, en este período se allena la idea de atribuir las "anormalidades" de las personas excepcionales a causas sobrenaturales, se les consideraban poseídas por el demonio y se les sometía a prácticas exorcísticas. En el siglo XVII, las personas con discapacidad intelectual eran ingresadas a orfanatos, manicomios u otro tipo de instituciones donde eran

encerrados hacinadamente junto a delincuentes, ancianos, etc.

De acuerdo con Bautista (1991), las primeras experiencias positivas que pueden citarse se refieren al tratamiento de personas con problemas de sordera. Pedro Ponce de León (1509-1584) es reconocido como el iniciador de la enseñanza para sordomudos y el creador del método oral. Charles Michel (1712-1784) fué el creador de la primera escuela pública para sordomudos, la cual se convertiría en el Instituto Nacional de Sordomudos. En 1774, Valentin Hüy (1745-1822) creó Instituto para niños ciegos. Entre sus alumnos se encontraba Luis Braille, quién más tarde crearía el método de lecto-escritura que lleva su nombre. Como se puede apreciar, las primeras acciones encaminadas a atender y educar a las personas especiales estuvieron dirigidas a quienes manifestaban diferencias evidentes respecto a los demás, como fué el caso de las personas ciegas y sordas.

Ingalls (1982) menciona que los orígenes de los servicios relacionados con la educación especial se encuentran en Europa, a finales del siglo XVII. Jean Marc Gaspard Itard, influenciado por las ideas de J.J. Rousseau, realiza la hazaña de educar al "niño salvaje de Aveyron" y marca con esto el inicio de las prácticas educativas para niños con discapacidad intelectual. También en esta época, Luis Braille desarrolla y perfecciona sus sistemas para enseñar a leer y escribir a personas ciegas. A partir de estos acontecimientos, se generan en diferentes países diversas iniciativas para atender y educar a los individuos diferentes. Al emigrar Edward Seguin a Estados Unidos, uno de los esfuerzos con Samuel Howe para trabajar con niños con discapacidad intelectual. Los resultados de tal esfuerzo se publicaron en el libro de Seguin "La Idiocia y su Tratamiento por el Método Fisiológico", publicado en 1866.

En el período comprendido entre mediados y fines del siglo XIX, se produce un desarrollo acelerado de la educación especial, que se ve interrumpido por efectos de la situación política y social tanto de Europa como de los Estados Unidos.

Más adelante, después de la Primera Guerra Mundial surge nuevamente el interés por la educación especial debido principalmente al incremento notable de personas listadas e impedidas que requerían atención especial, y en consecuencia creaban una demanda sustancial de profesionales preparados para atenderlos. Surgen además cuestionamientos respecto a la medición de las capacidades humanas y de la importancia de las diferencias individuales; se discuten también las causas del comportamiento y las limitaciones sociales sufridas por aquellos que mostraban deficiencias físicas. Tienen significativa importancia los trabajos de Alfredo Binet respecto a la medición de la inteligencia, así como los trabajos de María Montessori; ésta última pone énfasis en la instrucción individualizada y hace hincapié en la estimulación multisensorial. El inicio de la Segunda Guerra Mundial detiene el avance de la educación especial, para después retomarse en la década de los cincuenta. Es pertinente mencionar la influencia que ejerce la llegada a los Estados Unidos de un número considerable de pensadores y científicos europeos, que emigran a éste país al término de la guerra. Entre estos se encuentran Eric Erikson, Marianne e Ivar Lovaas (Ingalls, op. cit.). En las décadas de los sesenta y setenta se impulsa de manera determinante la educación especial. Este periodo coincide con el surgimiento y auge de las técnicas de modificación de conducta que abren nuevas alternativas para el estudio del comportamiento normal y anormal, con métodos derivados de las ciencias naturales.

La evolución y desarrollo de la educación especial puede ubicarse en ocho periodos clave (Patton, Payne, Kauffman y Brown, 1991), que son los siguientes:

I. Periodo del abuso, descuido, ignorancia y aceptación benigna (hasta 1700).

Con el surgimiento del Cristianismo se extiende la idea de que todos los individuos son hijos de Dios, por lo que el trato a las personas diferentes se humaniza. La explicación a las discapacidades se hacía frecuentemente en términos mágicos y supersticiosos: Las personas diferentes se consideraban poseídas por demonios o bien trasmisoras de mensajes divinos. En el siglo XVIII era frecuente el abandono de las personas con

impedimentos severos o incluso su utilización como bufones. Hasta finales del siglo XVII no existieron programas educacionales, sino solamente algunas facilidades asistenciales.

II. Periodo de la toma de conciencia y el optimismo (1740- 1860). Este periodo coincide históricamente con el estallamiento de la revolución francesa y la independencia de los E.E.U.U., donde surge el concepto de igualdad entre individuos y un nuevo espíritu humanista. A finales del siglo XIX surgen las bases de la educación especial con fundamentos en los trabajos de Itard, Seguin, Montessori, Braille, Gallaudet y Howe.

III. Periodo del escepticismo (1860- 1900). En este periodo se reconoce que no existe "cura" para muchas diferencias y que estos individuos no podrían incorporarse a una vida normal. Cambia el concepto de curar por el de segregar o aislar. Se desarrollan los servicios de custodia y en consecuencia se descuidan los aspectos educacionales.

IV. Periodo de alarma (1900- 1920). Resulta paradójico que a principios de este periodo se hayan producido extraordinarios avances en materia de legislación a favor de los individuos con necesidades especiales; y que sin embargo, poco después a raíz de los descubrimientos de Gregor Mendel sobre las leyes de la herencia y a partir del desarrollo de las pruebas de inteligencia, se crea un estado generalizado de alarma y temor. Los individuos con necesidades especiales no sólo eran consideradas como un peligro para la sociedad, sino que también se creía que sus discapacidades podían ser heredadas.

Por otro lado, la escala elaborada por Binet y Simon en 1905 permitió identificar a personas con discapacidades intelectuales, quienes anteriormente podrían haber pasado desapercibidas. Estos acontecimientos alimentan el surgimiento del movimiento eugenético que incluso, lleva a la primera ley de esterilización en los

Estados Unidos en 1907. El estado de alarma descendió notablemente con los problemas ocasionados por la Primera Guerra Mundial. Al término de ésta, los lisiados que regresaron a sus hogares contribuyeron a que disminuyera el temor hacia las personas con deficiencias.

V. Periodo del progreso limitado (1920-1946). Durante este periodo resultan prioritarias las acciones encaminadas a estabilizar las condiciones económicas y sociales posteriores a la guerra, no obstante, se desarrollan algunos avances en la Educación Especial, por ejemplo la formación de grupos integrados por profesionales diversos: se extiende también el uso de pruebas mentales que obligan a reconocer las necesidades de los servicios especiales; se crean las primeras escuelas para atender desórdenes de conducta; se comienzan a gestar las bases para el desarrollo posterior de los movimientos de Normalización e Integración.

VI. Periodo del interés renovado (1946 -1960). Se producen importantes avances legislativos, surgen formalmente las sociedades de padres y se promueven programas educacionales basados en nuevas formas de desarrollo y estrategias.

VII. Periodo del optimismo renovado (1960 - 1970). Además de la creación de programas educacionales que abarcaron en mayor número a los individuos especiales y de haberse producido numerosos avances legislativos en favor de ellos, se desarrollan los primeros intentos por atender preventivamente a estas personas. Surge el auge de los llamados problemas de aprendizaje. En este periodo es importante el cuestionamiento acerca de los problemas de marginación social, las minorías y factores socioeconómicos, con lo que nace una concepción social de la Educación Especial.

VIII. Periodo del cuestionamiento y el replanteamiento (1970 a la fecha). Prevalcen en este periodo varias controversias surgidas desde la década de los sesenta, entre otras las relacionadas con el uso de pruebas e instrumentos, con el

problema de la etiquetación al individuo con necesidades especiales, con la canalización adecuada de la persona a los servicios idóneos, con la prevención, desinstitutionalización e integración, con los derechos tanto del niño especial como del adolescente y el adulto, con los problemas de tipo laboral y de inserción a la comunidad y con la utilidad de los planes de educación individualizada y servicios residenciales.

Alrededor de estos aspectos, queda manifiesta la multidisciplinariedad implicada en la educación especial, por lo que a la solución de los distintos problemas se incorporan profesionales diversos. También ha resultado evidente la necesidad de que la comunidad acepte al individuo diferente con objeto de integrarlo productivamente a la sociedad. Por otra parte, se han depositado las esperanzas de mejores oportunidades para la persona con necesidades especiales a partir del desarrollo tecnológico.

1.1.1 Historia de la Educación Especial en México

Resulta conveniente conocer la forma en que se ha desarrollado la educación especial en nuestro país, para poder conocer y entender las actitudes que se presentan hacia este nuevo movimiento.

De acuerdo con la DGEE (1985), la primera iniciativa para brindar atención a las personas con necesidades educativas especiales en México, estuvo a cargo del presidente Benito Juárez, quién fundó en 1867 la Escuela Nacional para Sordos y más tarde, en 1870, la Escuela Nacional de Ciegos. En 1914 el Dr. José González, precursor de la educación especial, conjuntó esfuerzos para la creación de una escuela para personas con discapacidad intelectual en Guanajuato. En el período de 1919 a

1927, se fundaron en el D.F. dos escuelas de orientación para mujeres y hombres, comenzaron a funcionar dos grupos de capacitación y experimentación pedagógicas para la atención a personas con discapacidad intelectual en la U.N.A.M., y el Profesor Salvador Lima en Guadalajara funda una escuela para "débiles mentales". En 1929 el Dr. José González plantea la idea de crear una escuela modelo en la Ciudad de México y en 1932 se funda la escuela.

Posteriormente, en 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga, gran promotor de la educación especial en América Latina plantea la necesidad de institucionalizar la educación especial en México, como resultado de esta propuesta se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los "deficientes mentales" por parte del estado. En ese mismo año se crea el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños con discapacidad intelectual. En 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y Ortolalia, durante casi 20 años solamente funcionaron en el país estas instituciones de carácter oficial. En 1941 el Ministro de Educación Lic. Octavio Véjar Vázquez propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial. Para lograr llevar a cabo esta propuesta, hacía falta modificar la Ley Orgánica de Educación, y el 29 de diciembre la cámara de diputados aprueba esta reforma entrando en vigencia hasta el año siguiente y el 7 de junio de 1943 abre sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros en Educación Especial, esta Institución contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de personas con discapacidad intelectual y de menores infractores. En 1945 se incorporan las carreras de maestro especialista en educación de ciegos y de sordomudos. En 1954 se crea la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se incorpora a la escuela de especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

En 1958 se fundó en Oaxaca una escuela de educación especial. En 1959 el profesor Manuel López Dávila crea la oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones

Científicas, esta oficina se abocó a la atención temprana de los niños con discapacidad intelectual. Como resultado de esta orientación se fundaron en 1960 las escuelas de primaria de perfeccionamiento número 1 y 2, en 1961 las número 3 y 4. En 1962 se inaugura la Escuela para niños con problemas de aprendizaje en Veracruz, ese mismo año se abre la Escuela Mixta para Adolescentes, que en 1963 se separa la de adolescentes mujeres.

Los esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con necesidades educativas especiales alcanzó su culminación con el decreto del 18 de diciembre de 1970, en el que se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial. Este hecho representó un cambio de suma importancia con respecto a la actitud que el Estado tenía hasta entonces en cuanto a la atención que recibían las personas con necesidades educativas especiales. El decreto de creación establecía que a la Dirección de Educación Especial dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas (DGEE-SEP, 1985).

1.2 Concepto y Objetivos de la Educación Especial

Al abordar el tema de Educación Especial, es necesario considerar el concepto de "normalidad", debido a que en las definiciones que se utilizan comúnmente para referirse a este campo, se hace constante referencia a las desviaciones o diferencias que con respecto a la norma presentan las personas que requieren de Educación Especial.

Sheppard (1992) señala que se considera "normal" en términos generales, a todo

lo que funciona como norma o regla, las cuales son fijadas de antemano. La fijación de tales normas, en algunos casos, corresponde a lo que dicta la mayoría o generalidad de los individuos que integran una sociedad; en otros, corresponde a ciertos patrones que presentan desde su nacimiento la mayoría de los individuos, independientemente del grupo social al que pertenezcan. En el primer caso se tienen normas socioculturales que varían de un momento histórico a otro y de un grupo social a otro. En segundo lugar, existen normas biológicas o fisiológicas que han permanecido casi constantes desde que el hombre apareció en la tierra.

Por lo antes mencionado, debe tomarse en cuenta que el concepto de normalidad no es estático, sino que cambia dependiendo del momento histórico, de los valores y actitudes de los diversos grupos sociales y de la generación y difusión del desarrollo científico y tecnológico de las diversas disciplinas. Por lo tanto, el hecho de que se le considere a un niño normal o especial depende en gran medida de su entorno socioeconómico.

La Educación Especial, según la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, "... tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular, sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos, requiere del apoyo de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios" (DGEE-SEP, 1981).

Hallahan y Kauffman (1985), determinan que la Educación Especial se define como la instrucción y los servicios relacionados que se diseñan específicamente para satisfacer las necesidades únicas de las personas excepcionales con el propósito de desarrollar al máximo su potencial humano, personal, familiar y social. Para tal efecto

pueden requerirse materiales, técnicas de enseñanza, equipo y/o facilidades especiales.

La Educación Especial involucra el estudio y solución de los problemas de los individuos especiales, diferentes o excepcionales. De acuerdo con Hallahan y Kauffman (op.cit.), es el estudio de las diferencias. Estas diferencias pueden ser intelectuales, sensoriales, neuromotoras o físicas, de adaptación social, de comunicación y de la presencia de incapacidades múltiples (Kirk y Gallaher, 1981).

La educación especial se basa principalmente en la filosofía humanista, la cual considera a todo individuo como un ser humano, que debe satisfacer sus necesidades de pertenencia y seguridad para lograr su desarrollo psicosocial.

De acuerdo con Fierro (1990), la educación especial tiene como objetivo conducir a los alumnos con discapacidad a la misma meta que la educación ordinaria, se propone para los alumnos considerados "normales" asegurar su plena capacitación como adultos responsables, prepararlos para una vida independiente y en general para su incorporación a la sociedad mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de funciones sociales y el ejercicio de una actividad profesional que le permita disfrutar de una vida plena. Por lo anterior, resulta importante lograr que la sociedad vea y respete a cada individuo antes que nada como un ser humano, sin importar sus limitaciones físicas o mentales (DGEE-SEP, 1981). Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.
- Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar la discapacidad o alteraciones específicas que afecten a los alumnos.
- Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- Incentivar la aceptación de las personas con discapacidad por parte del medio

social, haciendo progresivamente vigentes los principios de normalización e integración. La educación especial se constituye por tanto, como la vía paralela que lleva a los mismos objetivos y al mismo fin que la educación ordinaria, pero con diferentes medios, con otras técnicas, en otras instituciones, junto a compañeros "especiales".

1.3 Servicios que ofrece la Educación Especial

Los servicios que se ofrecen para atender a las personas con necesidades de Educación Especial difieren dependiendo de las políticas y recursos de los que dispone cada país o contexto social. No obstante, pueden numerarse algunas modalidades de servicios comunes (Telford y Sawrey, 1977; Cartwright, Cartwright y Ward, 1981; DGEE, 1985; Kirk y Gallaher, 1981). A continuación se describen diversos tipos de servicios presentados en términos de mayor a menor restricción en el ambiente. En general, entre más severo sea el problema, más restrictivo será el ambiente.

1. Hospitales o escenarios residenciales. Para los individuos con incapacidades severas (personas con discapacidad intelectual profunda, personas autistas). En ocasiones puede ser una alternativa temporal, en otras permanente.

2. Escuelas especiales o centros diurnos. Consisten en ambientes apropiados para tratamiento de educación intensiva como agrupamiento por características comunes. Se emplean generalmente para individuos con problemas severos y moderados (físicos, auditivos, visuales).

3. Centros de capacitación para el trabajo y talleres protegidos. En estos, se adiestran a las personas para realizar labores diversas con el objeto de

proporcionarles acceso a una remuneración económica, pero en un espacio en el que se le protege y supervisa. Se aplica generalmente a adolescentes y adultos.

4. Salón especial dentro de una escuela regular. La persona permanece la totalidad del día con un maestro especial y convive con el resto de sus compañeros en situaciones sociales y recreativas. Se aplica a discapacidades leves y moderadas.

5. Salón de recursos o clase especial parcial. El niño asiste a una clase especial parte del día escolar y el resto del tiempo participa en el salón de clases regular. Es un servicio para problemas leves o moderados.

6. Escuela regular con servicios de apoyo especial. El niño asiste a una escuela regular, pero recibe ayuda de profesionales a ciertas horas del día. Se aplica a niños con discapacidades leves. Las modalidades de apoyo especial son:

- a) El maestro ambulante, que colabora con el maestro regular para la atención a niños especiales en el grupo regular.
- b) El maestro consultor, que discute el caso con el maestro regular y proporciona asesoría para que se auxilie al niño especial.

7. Apoyo extra-escolar. El niño asiste a una escuela regular, pero recibe apoyo de psicólogos o terapeutas especializados fuera del horario escolar. Es para individuos con problemas leves.

1.4 Tendencias Contemporáneas de la Educación Especial

Los movimientos humanistas han generado un cambio en las actitudes hacia las personas con requerimientos especiales. Esto ha iniciado esfuerzos para considerar a las personas con necesidades especiales como individuos con derecho a un trato humano y respetuoso. Las tendencias y principios derivados de este movimiento se describen a continuación:

1. NORMALIZACION: Esta tendencia se refiere a poner a disposición de las personas diferentes las condiciones y formas de vida actuales que se aproximen lo más posible a las circunstancias y estilo de vida comunes para toda la sociedad. Fué originada en Dinamarca (García, 1993). La tendencia se vincula con el movimiento de "desinstitucionalización", cuyos defensores propugnan por evitar las consecuencias negativas de los ambientes segregadores y restrictivos para las personas con requerimientos de Educación Especial.

2. INTEGRACION. Básicamente se refiere a proporcionar a los individuos con necesidades especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que su problemática sea severa y no puedan integrarse a programas regulares (Cartwright, Cartwright y Ward, 1981). Contrasta con épocas pasadas, cuando a las personas diferentes se les mantenía aisladas o escondidas. Posteriormente se les sacó de su aislamiento, pero se les mantuvo en instituciones especiales (otra forma de aislamiento, aunque menos severa). El principio de integración se vincula estrechamente con el de normalización y fundamentalmente involucra los esfuerzos por proporcionar a las personas diferentes servicios en ambientes mínimamente restringidos (Kirk y Gallaheer 1983). Por definición, el ambiente menos restringido es el salón de clases regular. Se postula que el niño debe ser educado con compañeros normales, recibir servicios especiales paralelos a la instrucción regular y tener la oportunidad de relacionarse con sus compañeros de la clase ordinaria lo más posible. La integración intenta conjuntar los sistemas de

educación especial y regular, de manera que se evite separar al individuo del resto de la sociedad, proporcionándole acceso a servicios educacionales en centros regulares con apoyos especiales, tales como maestros itinerantes, salones de recursos, clases especiales, etc.

3. EDUCACION ESPECIAL NO CATEGORICA. La tendencia de Educación Especial no Categórica se asocia al movimiento que propugna por desechar la práctica de rotulación, dada la frecuencia de etiquetación inadecuada y de la gran cantidad de consecuencias negativas que esto trae para la persona. La alternativa que se ofrece consiste en identificar las destrezas y debilidades específicas de cada individuo, como forma de atender a la persona, no a la etiqueta y como forma de agrupar individuos. La agrupación se realiza con base a similitudes en destrezas y debilidades entre individuos, a diferencia de la agrupación con base en una etiqueta (Hallahan y Kauffman, 1985).

4. EDUCACION TEMPRANA. Se refiere a la necesidad de proporcionar lo más pronto posible la atención necesaria (a niños de 0-6 años). La tendencia se desprende del reconocimiento de la importancia de los primeros años en la vida futura del individuo y además de la evidencia de investigación sobre el desarrollo infantil. Este movimiento ha conducido a disminuir el énfasis en la etiquetación, a promover los enfoques multidisciplinarios, y a reconocer la importancia de la educación a padres y de la identificación temprana (Kirk y Gallaher, 1983).

5. LEGISLACION. Se refiere a la necesidad de que las instancias legales promuevan los derechos del individuo diferente de manera que:

- 1) Se proporcionen en a medida de lo posible, programas educacionales individualizados.
- 2) Se ofrezca educación en los ambientes mínimamente restringidos.
- 3) Se evite la aplicación discriminatoria de pruebas, adaptándolas al grupo minoritario o a la modalidad idónea para su comprensión (Braille, lenguaje de signos,

traducción al idioma de origen, etc).

4) Se asegure la confidencialidad (Cartwright, Cartwright y Ward, op. cit.).

6. PARADIGMA DE VIDA INDEPENDIENTE. Actualmente el movimiento de V.I. representa un nuevo paradigma donde se ha promovido y facilitado progresivamente el hecho de que los ciudadanos con discapacidad puedan asumir su responsabilidad en el desarrollo y manejo de recursos personales y de la comunidad. Este modelo se basa en el principio de normalización. La meta del programa es el desarrollo de condiciones favorables en la sociedad, la familia, la escuela y el individuo con discapacidad intelectual, para que éste pueda integrarse ampliamente como un ciudadano más, participando del derecho a dirigir su propia vida, contando con las mayores herramientas posibles y los mínimos apoyos técnicos necesarios para el desenvolvimiento en el empleo, la vida en la comunidad, la recreación y la autorepresentación (Saad y Zacarías, 1995).

1.5 Prevalencia en la Educación Especial

De acuerdo con la Organización Mundial de la salud (citado en Sheppard, op.cit), el 8% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad, de este porcentaje el 80% vive en países subdesarrollados, señalando que un 75% de estas personas no recibe atención especializada.

En México, los reportes dados por la Dirección General de Educación Especial en 1982 son los siguientes:

Tipo de Invalidez	Porcentaje
Problemas Neuromotores	0.5
Ceguera y Debilidad Visual	0.1
Sordera e Hipoacusia	0.6
Problemas de Lenguaje	3-4
Problemas de Aprendizaje	2-4
Discapacidad Intelectual	2.5-2.8

1.6 Definición de "Deficiencia Mental"

El concepto de discapacidad intelectual ha sufrido cambios fundamentales en la última década. Hasta antes de 1983 existían varias definiciones, pero la más aceptada fue la presentada por la Asociación Americana de Deficiencia Mental, la cual dice que una persona con "deficiencia mental" es aquella que presenta "... un funcionamiento intelectual generalmente notable por debajo del promedio, que ocurre junto con deficiencias en la adaptación y que se manifiesta durante el periodo de desarrollo" (Grossman, citado en Ingalls, 1982).

Los tres elementos que integran la definición son:

1. La capacidad intelectual
2. La capacidad de adaptación
3. El hecho de que el problema aparezca desde los primeros años de vida.

A continuación se detallan las características de estos elementos:

1. El criterio para catalogar a una persona con "deficiencia" con base en su capacidad intelectual se deriva del uso de herramientas psicológicas que ofrecen datos de Coeficiente Intelectual (C.I.). En términos generales, se considera a un individuo con "deficiencia mental" cuando su ejecución se encuentra dos o más desviaciones estándar por debajo del promedio (Ingalls, 1982).

De acuerdo con la Asociación Americana de Deficiencia Mental (citado en Hallahan y Kauffman, 1986), los individuos con "deficiencia mental" se clasifican de acuerdo a los siguientes criterios:

Clasificación	Coeficiente Intelectual
Leve	entre 55 y 70
Moderado	entre 40 y 55
Severo	entre 20 y 40
Profundo	menor a 20 ó 25

2. Con respecto al criterio de adaptación, debe hacerse notar que las expectativas sociales serán diferentes dependiendo de la edad de la persona con "deficiencia mental". La AAMD la define como "la efectividad o grado con el que el individuo se ajusta a los estándares de independencia personal y responsabilidad social esperada para su edad y grupo cultural" (Ingalls, 1982).
3. El tercer elemento en la definición de "deficiencia mental", referente a que ésta aparece durante la etapa de desarrollo, implica que se manifiesta prácticamente desde la concepción hasta los 18 años (Ingalls, 1982).

1.6.1 Nueva definición de Discapacidad Intelectual

Esta definición es la primera revisión que se hace desde 1983 y representa un cambio significativo en la forma de ver a las personas con discapacidad intelectual. Es el resultado de arduas investigaciones realizadas por profesionales dedicados a la educación de personas con necesidades especiales. La idea principal es no ver la discapacidad como una verdad absoluta, sino como el resultado de la interacción entre la persona que posee la discapacidad y el ambiente en que se desarrolla.

Esta definición se refiere a limitaciones sustanciales del sujeto en su funcionamiento presente. "Se caracteriza por un funcionamiento intelectual subnormal significativo (C.I. 70-75), que existe paralelamente con limitaciones relacionadas a dos o más de las siguientes destrezas adaptativas aplicables: comunicación, autocuidado, vida diaria, socialización, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. La discapacidad intelectual se manifiesta antes de los 18 años". Está basada en cuatro características que consideran diferencias culturales de comunicación, conductuales y también asume que con los apoyos apropiados, el funcionamiento se mejorará en gran medida. Las limitaciones coexistentes con las posibilidades, sólo son una parte de todo el ambiente del individuo.

Las cuatro características son esenciales para la aplicación de la definición:

1. Una evaluación válida considera la diversidad cultural, lingüística y las diferencias en factores conductuales y de comunicación.
2. La existencia de limitaciones en destrezas adaptativas ocurre dentro del contexto de ambientes en la comunidad, típicos de compañeros de la misma edad del individuo y es indexada a las necesidades individuales de las personas para darles los apoyos.

- 3. Las limitaciones adaptativas específicas coexisten a menudo con las posibilidades en otras destrezas adaptativas u otras capacidades personales.**
- 4. Con apoyos apropiados por un periodo sostenido, la vida funcional de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejora.**

Como se puede apreciar, la medición de la inteligencia (C.I.) permanece, pero las subcategorías que en la anterior definición se aplicaban: leve, moderado, severo y profundo, desaparecen. Esto es muy favorable, pues ya no se etiquetará a las personas con discapacidad intelectual.

En esta nueva definición se dan cuatro dimensiones que funcionan como herramienta para proporcionar una imagen más completa del individuo:

- 1) Funcionamiento intelectual y destrezas adaptativas.**
- 2) Consideraciones psicológicas y emocionales.**
- 3) Consideraciones físicas y de salud .**
- 4) Consideraciones ambientales.**

Al analizar la nueva definición y compararla con la anterior, se puede notar que ésta presenta un nuevo modelo que da gran importancia al apoyo que se le puede dar a las personas con discapacidad intelectual y a las habilidades que puede desarrollar. A los profesionales, les ayuda a ver a la persona como un todo. Intenta ver el nivel de funcionamiento de la persona dentro del contexto en que vive, la clasificación ahora se basa en en los tipos de apoyo que necesita, más que en el nivel de retardo derivado del C.I. Este diagnóstico inicial servía la mayoría de las veces para etiquetar a las personas y no ayudaba para su tratamiento (Shalock, Stark, Snell, Coulter, Polloway, Luckasson, Reiss y Spitalnik, 1994).

1.7 Fallos y Limitaciones de la Educación Especial

A lo largo de este capítulo se han expuesto las bases y los principios para lograr que se lleve a cabo la educación de personas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, este tipo de educación no siempre ha logrado desarrollar las capacidades de las personas para que se integren de manera productiva a la sociedad. La integración no ha ocurrido a causa de la creación de una escuela diferente y separada de las demás, únicamente para las personas con necesidades educativas especiales, por que han sido segregadas, negándoles la oportunidad de tener acceso a una situación de vida lo más normal posible. Los servicios que ofrecen las escuelas especiales han llegado a caracterizarse por su énfasis en categorías, cuidado y segregación. A continuación se describen algunas de las limitaciones de la educación especial:

- Para que las personas con discapacidad recibieran educación especial, muchas ocasiones era necesario asignarles una categoría formal de deficiencia, esto afirmaba de alguna manera la condición de la persona. Sin embargo, cada vez más se reconocen los efectos negativos que produce asignar categorías y etiquetas para describir a las personas con discapacidad. Tiende a distraer la atención de factores que podrían ser importantes para ayudar a los alumnos a tener éxito. El etiquetar también ha llevado a muchos maestros a sobreproteger a sus alumnos y por consiguiente subestimar sus capacidades.
- La evaluación generalmente se hace con la aplicación de pruebas psicométricas, las cuales ponen su énfasis en medir la inteligencia. Esto tiende a estimular a los profesores a creer que mucho del bajo rendimiento del alumno discapacitado, se debe a su potencial, con lo cual el profesor siente que no vale la pena tratar de superar sus dificultades educativas.

- Otro problema son las categorías a las que las personas con discapacidad no se ajustan. Esta situación se ha hecho cada vez más evidente debido a los avances médicos, los cuales identifican con mayor rapidez y facilidad las discapacidades, de tal manera que logran sobrevivir más niños. Al darles una categoría a estos alumnos, se les puede asignar o ubicar en programas escolares poco apropiados.
- Otra de las fallas de la escuela de educación especial es que ha realizado adaptaciones curriculares no sólo en los métodos o en los medios, también en los contenidos (conocimientos, habilidades) y en los objetivos, sufriendo grandes alteraciones y apartándose del currículum académico, por lo que han tenido cada vez menos objetivos típicamente escolares. Esta separación se ha realizado en dos direcciones opuestas: unas veces, degradándose y convirtiéndose en una institución de mera custodia y asistencia, sin función educativa alguna y relleno el tiempo en actividades manuales, y otras veces orientando la educación a la adquisición de habilidades básicas: cognitivas, interpersonales, de autonomía y de competencia social. En ambos casos, la educación especial se ha apartado del currículum académico y de la escuela ordinaria, sin ser como se había planeado, es decir, una vía paralela para llevar al mismo objetivo, por lo que no prepara para el ejercicio de un oficio o profesión al alcance de la persona con discapacidad intelectual, para llegar a ocupar un puesto de trabajo en el sistema productivo. Únicamente una formación profesional integrada será capaz de conducir de manera natural a un puesto de trabajo en una empresa ordinaria o en una institución de servicios.

Han sido necesarios muchos años para darnos cuenta que no se integra educando a las personas con necesidades educativas especiales en una escuela diferente. Con esto no se pretende postular la eliminación total e inmediata de los servicios de educación especial, se persigue una aproximación entre la educación especial y la regular, creando un nuevo modelo educativo accesible para "todos los alumnos", discapacitados o no, ofreciendo una educación diferenciada en función de sus necesidades.

Capítulo II

La Escuela Integrada: Propuesta de un Modelo Alternativo

2.1 La Integración Escolar

El modelo de la escuela integrada aboga por una educación alternativa donde los niños sean incluidos en una sola escuela para todos, permitiendo al niño con discapacidad ejercer su derecho como el de cualquier otro niño a desarrollarse plenamente como miembro de la sociedad, dejando atrás la educación especial segregada que se lleva a cabo de manera separada a la educación regular.

La Integración ofrece la posibilidad de una escuela única a la que tengan acceso niños diferentes y que las necesidades educativas especiales que cualquiera de ellos pudiese presentar, sean vistas como parte de su desarrollo, de forma natural y tomando en cuenta la diversidad humana. Es así como la educación integrada propone la unificación de la educación regular y especial, con el fin de ofrecer los servicios necesarios a todos los niños en base a sus necesidades únicas de aprendizaje.

2.1.1 Fundamentos de la Integración Escolar

A lo largo de los tres últimos decenios, han surgido tendencias innovadoras en el ámbito educacional. Estos cambios implicados por el fenómeno de la integración escolar sobre el concepto tradicional de educación especial han logrado que ésta última, considerada como la mejor opción de atención a niños con discapacidad, sea una solución rechazada. Se ha producido un cambio de posturas, desde una posición que enfatiza la categorización y la segregación hacia un modelo más bien integracionista.

2.1.2 Bases Motivadoras

La propuesta de integración educativa se ha desarrollado a partir de una concepción distinta de la persona con discapacidad intelectual, la cual ha cambiado a través de la historia. Se les ha percibido desde como seres subhumanos que provocan miedo debido a sus diferencias, seres que podrían significar una amenaza para la especie y para la sociedad, etc. (Van Steendlandt, 1991). Es por eso que la tendencia educativa actual aboga por un trato justo como personas y como ciudadanos que son. Partiendo de esta nueva concepción de la persona con discapacidad intelectual, han surgido planteamientos que apoyan y justifican el desarrollo de el sistema educativo integrado.

Bautista (1991) expone las principales razones para el cambio a favor de la educación integrada en la siguiente síntesis:

- El énfasis en los derechos humanos para que las personas excepcionales puedan compartir una experiencia de vida común, no segregada, no

discriminada.

- **El entendimiento de que es un acto de justicia y un derecho constitucional.**
- **El pensamiento de que sólo tendría justificación la segregación si las personas excepcionales fueran a vivir siempre en un ambiente segregado.**
- **La importancia que tuvo el desarrollo de asociaciones de padres de personas con discapacidad y la presión ejercida por ellos y otras determinadas fuerzas sociales a favor de la integración, así como la toma de conciencia de parte de la población en ese mismo sentido.**

Tomando en cuenta estas razones, pensamos que en la actualidad, son las escuelas especiales y no las iniciativas de integración las que tienen que justificar su existencia.

2.1.3 Bases Filosóficas

La filosofía de la integración escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización. El principio de normalización, definido en el capítulo anterior, surge dentro de un ámbito social, para después ser llevado al ámbito educativo. Su aportación además de centrarse en la situación de las personas con discapacidad intelectual, también se preocupa por las relaciones que éstas tengan con todas las demás. Se espera que la mayoría de la gente deje de ver a las personas con discapacidad intelectual como seres "raros" y de esta manera provocar que nuestras relaciones sociales con ellas no sigan siendo diferentes a la relación que podamos tener con una persona cualquiera. Es así como uno de sus objetivos es derribar los obstáculos como son las actitudes negativas, los prejuicios o los mitos, valorando que antes que nada son personas y que debe tratárseles como tal.

La integración como filosofía se refiere a la valoración de las diferencias humanas, es decir, no busca eliminar las diferencias, sino aceptarlas como características inherentes al desarrollo humano, ofreciendo las mejores condiciones para el desarrollo máximo de las capacidades de todos los integrantes y poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida, dentro del contexto social en el que nos desarrollamos.

2.2 Nueva Concepción de Necesidades Educativas Especiales

Es claro que el concepto de educación especial debería extenderse y abarcar así todas las necesidades que temporal o permanentemente pudieran presentar los niños a lo largo de su escolaridad, para adaptarse al currículum ordinario.

El concepto "necesidades educativas especiales" se comenzó a utilizar en los años sesenta, pero no es sino hasta 1974 cuando sufre el impacto esperado, por medio de un informe publicado por Warnock (citado en Van Steendlandt, 1991), en el que se desechaba el modelo tradicional de educación especial, así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de donde se deriva la necesidad de dos sistemas paralelos de enseñanza.

Marchesi y Coll (1990) señalan que al hablar de alumnos con necesidades especiales, se habla de aquellos niños que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y por lo tanto demandan una atención más específica y con más recursos educativos que el resto de los compañeros de su misma edad. Este concepto implica los mismos objetivos que tiene la educación ordinaria para los alumnos, que es el de proporcionarles toda la independencia posible, el conocimiento del mundo que les rodea y su participación activa en la sociedad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia (1992), éstas metas deben ser las mismas para todos los alumnos, aunque el grado que cada uno alcance sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos. De acuerdo con este punto de vista, algunos alumnos necesitarán más ayuda y distinta de la del resto de sus compañeros.

En resumen, el cambio del término "déficit" por el de necesidades educativas especiales, repercute en el concepto tradicional de Educación, proponiendo un nuevo sistema único con varios ajustes para todos los alumnos. Se requiere saber qué es lo que necesitan aprender, cómo y en qué momento, qué debe evaluarse, de qué forma y a qué tiempo y qué recursos serán necesarios para que se dé efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hablar de problemas de aprendizaje y evitar el lenguaje de deficiencia, el énfasis se sitúa en la escuela y en la respuesta educativa. Sin duda, esta nueva concepción no niega que los alumnos tienen problemas de origen biológico, sin embargo, el énfasis está ahora en la capacidad del centro escolar para ofrecer una respuesta educativa, ya que es cierto que algunos problemas de aprendizaje son el resultado de una mala historia académica o la consecuencia de vivir en un contexto familiar de privación.

2.3 La Integración Escolar: Una Escuela Común para Niños Diferentes

Para definir la integración, se han elaborado una serie de concepciones, en las que la integración se plantea esencialmente en términos de transición de un sistema educativo especial y otro regular a la unificación de ambos.

Marchesi y Martín (1990) definen a la educación integrada como un movimiento cuyo propósito es incorporar a la escuela ordinaria alumnos de centros de educación

especial, junto con los recursos técnicos y materiales que en ellos existen: ausencia de barreras arquitectónicas, sistemas de comunicación, equipos de fisioterapia, etc. Trasladar la educación especial tal cual es a la escuela regular. La integración es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle al máximo.

De Lorenzo (citado en Van Steendlandt, 1991), fundamenta que la integración, dentro de su contexto histórico, puede ser considerada como el producto final de un proceso que ha sufrido una metamorfosis social, psicológica, filosófica y legal, desde el concepto evolucionista de "supervivencia de los más aptos", pasando por el surgimiento de la filosofía humanista y el actual concepto de normalización. El tratamiento de las personas con discapacidad ha transitado desde el abandono, pasando por la segregación, hasta la integración mediante su incorporación a los sistemas educativos regulares.

López y Guerrero (1993) resaltan que la escuela que aspira a asumir de forma integradora la diversidad, representa el germen de lo que ha de constituir una sociedad democrática, pluralista y socializante. En una sociedad pluralista han de ser aceptadas las diferencias y la heterogeneidad de las personas como potencial para que la sociedad avance y llegue a ser éticamente madura.

Otra es la definición propuesta por la NARC (National Association for Retarded Citizens, U.S.A.), que dice que "la integración es una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clase, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal". El enfoque integrador pone énfasis en que los discapacitados, primero son personas y luego discapacitados. Tienen aptitudes, valores y capacidades propias, que por lo general no se aprecian debido a que primeramente es percibida la discapacidad antes

que la persona.

Las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a ser respetados como personas que son y como miembros de esta sociedad. Como tal, también tienen derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a la participación en la vida social. Es necesario que en México se comience a reconocer esta atención como un derecho para los que la requieren y como una obligación de la comunidad el ofrecerla. De aquí se parte para demandar que la escuela de finales de siglo XX experimente grandes transformaciones, que se disuelva el sistema dual en la estructura educativa regular, para que sea reemplazada por un sistema educativo unitario, en el cual sea diseñada e implementada una educación adecuada para todos los niños, "el derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la Declaración de Derechos Humanos y ha sido ratificado en la Declaración Mundial de Educación para Todos en el Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales", en Salamanca, España, el pasado Junio de 1994. El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo (UNESCO, 1994).

El modelo de escuela integrada toma en cuenta las necesidades especiales que puedan tener los alumnos, es decir, atiende la presencia de algún problema de aprendizaje que pueda presentarse a lo largo su escolarización, el cual demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de la misma edad (Marchesi y Martín, op.cit.). Cualquier alumno puede llegar a presentar en un momento dado necesidades educativas especiales, ya sean de tipo transitorio o permanente, por lo que es necesario que el currículum educativo pueda ser ajustado a las características especiales de cada uno de ellos, para que así el centro educativo pueda ofrecer al alumno respuesta a sus demandas. Esta respuesta no es vista como un servicio particular dirigido a los alumnos, sino como un servicio más que la escuela pone a disposición de padres y de alumnos. Un valor esencial de

esta escuela es el educar respetando las diferencias. El deber de las escuelas consiste en brindar la oportunidad de aprendizaje a los alumnos, creando las condiciones necesarias bajo las que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos. "Si un centro no lo logra, está fracasando en su papel primario" (Hegarty, Hodson y Clunies-Ross, 1988).

Una situación que ha generado controversia entre los profesionales dedicados al estudio de la integración escolar, es el hecho de que la integración vista únicamente como colocación de los alumnos en un centro de educación regular, elimina algunas barreras de distancia y separación y constituye un primer paso necesario para la conclusión de la segregación de alumnos con necesidades especiales, pero esto no es suficiente. No basta con una integración puramente física en donde se coloquen rampas, tecnología de ayuda y equipos especiales, estos elementos son necesarios, pero de acuerdo a los objetivos primordiales de la interacción, son secundarios. El aspecto al que se deberá poner especial atención dentro del proceso de integración es la calidad de la educación que se ofrezca y hasta donde ésta se relaciona con las necesidades individuales de los estudiantes. En consecuencia, las transformaciones más importantes que han de tomar lugar en una escuela son las curriculares: lo que se les enseña a los alumnos y por qué, la forma en la que es llevada a cabo esta enseñanza y la manera en que es observado el progreso. López y Guerrero (op.cit.) manifiestan la necesidad de partir de la idea de que la integración no se produce de manera lineal por el simple hecho de encontrarse juntos, sino que es necesario contemplar y planificar las dimensiones instructivas y sociales. Esta planificación debe hacerse tomando en cuenta las diferencias individuales.

Es así como previo a la unificación de los sistemas regular y especial, deben tomarse en cuenta aspectos preparatorios, que implican la participación del personal que integra la escuela. Hay que tomar en cuenta también varios aspectos como:

- Medidas administrativas y organizativas.

- Preparación de recursos humanos y materiales.
- Responsabilidad de las autoridades políticas en este aspecto.

Todo esto debido a que una situación de integración mal planeada y mal estructurada puede dar lugar a una segregación mayor hacia los estudiantes con discapacidad, que en el propio centro de educación especial. Desgraciadamente es común encontrar que la mayoría de los profesores muestran una actitud negativa hacia las personas con discapacidad intelectual, la cual es transmitida comúnmente a sus alumnos. Para la implementación de un programa de integración en una escuela regular, estas actitudes negativas tendrán que empezar a ser erradicadas. La mayoría de estas actitudes negativas hacia la personas con diferencias, ya sean físicas o intelectuales, se deben al poco conocimiento de la problemática y a mitos e ideas falsas que se transmiten a las personas desde pequeñas, ya que lo diferente no es lo "normal", por ello causa miedo, vergüenza, vacilación, etc.

La integración implica un cambio global en la organización escolar tradicional, y debe tomarse en cuenta el hecho de que es un proceso difícil y complejo, y depende de varias circunstancias, entre ellas el sujeto mismo de la educación: el niño con necesidades educativas especiales, el centro y la familia.

El mérito de éstas escuelas integradas es que con su creación se dá un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (UNESCO, 1994). Existen diferentes situaciones o modalidades de integración escolar. Estas se llevan a cabo tomando en cuenta la posibilidad del alumno, el entorno educativo y las posibilidades que se ofrecen en el centro educativo. La ubicación de un niño en una situación determinada no es permanente, por medio de una valoración periódica, se intentará proporcionar al alumno situaciones que supongan un mayor nivel de integración. Estas situaciones serán explicadas a continuación.

2.3.1 Modalidades de la Integración

Los modelos de integración propuestos por diferentes autores, tienen como finalidad ofrecer al niño la opción más adecuada tomando en cuenta su situación. Estas modalidades de integración resaltan que dependiendo de las características y habilidades que el individuo desarrolle y las posibilidades del centro educativo, éste podrá situarse en la opción que mejor satisfaga sus necesidades educativas particulares.

Jarque (citado en Bautista, 1991), Deno (citado en Van Steendlandt, op. cit.), Hegarty, Pocklington y Lucas (1989), DGEE-SEP (citado en Higareda y Silva, 1994), coinciden con el modelo propuesto en México por Saad y Santamaría (1992) el cual está constituido por varios niveles en que puede darse la integración, el cual se expone a continuación:

Este modelo representa una pirámide invertida de opciones educativas. En la región más abierta de la pirámide se encuentran las personas que tienen una mayor oportunidad de interacción social, es decir, la mayor parte de las personas con discapacidad intelectual. Conforme se desciende, las oportunidades de integración se van limitando paulatinamente. La integración a la escuela regular ocurre en diferente medida, como se propone en los niveles I al V. En los dos primeros niveles el alumno permanece todo el día en el aula regular, la responsabilidad del buen seguimiento del programa y del aprendizaje del alumno la tiene el profesor titular.

Nivel I. El profesor del aula regular lleva a cabo el programa de integración con un mínimo de asesoría, la cual es proporcionada fuera de la clase.

Nivel II. El aula regular cuenta con la presencia en el aula de un profesor auxiliar que apoya al alumno con discapacidad intelectual, al profesor del grupo y a los

mismos alumnos del grupo regular.

Nivel III. El alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula regular y algunas horas en el aula especial trabajando en la misma temática, pero siguiendo objetivos individuales diseñados en función de sus necesidades, reciben también apoyo en las áreas que lo requieren como terapia del lenguaje, psicomotricidad, ajuste personal, etc.

Nivel IV. El alumno está en el aula especial a medio tiempo, es decir, pasa la mitad del horario escolar en el aula especial, y el resto del tiempo comparte actividades con los alumnos regulares. Estas actividades pueden ser los deportes, artes plásticas, talleres, etc. y en donde sus habilidades les permitan interactuar de manera efectiva.

Nivel V. Los alumnos con discapacidad intelectual asisten al aula especial durante todo el horario escolar, siendo esta aula igual a cualquier otro grupo de la institución. En esta aula reciben la instrucción que requieren en todas las áreas y el contacto con los alumnos regulares se lleva a cabo en los espacios comunes, compartiendo recreos, ceremonias cívicas y en general actividades extraescolares.

Nivel VI. Se refiere al servicio en la escuela especial. Esta es la forma más común de educación a niños con discapacidad intelectual en México. Esta alternativa consiste en la impartición de la educación en un centro al cual asisten únicamente niños que tienen discapacidad intelectual y no tienen ningún o mínimo contacto con alumnos del sistema regular ni con la comunidad.

Los dos niveles que se encuentran en la parte inferior de la pirámide, se consideran como condiciones educativas excepcionales, debido a su gran limitación en cuanto a la participación de la persona con discapacidad en su comunidad.

Nivel VII. Se recurre a la instrucción en el hogar, que ocurre cuando el niño no tiene acceso a escuela regular o especial dentro de la comunidad donde el vive.

Nivel VIII. Es el de Hospitalización, se ubicarán a las personas con severos problemas de salud, por lo tanto, su integración y participación social será muy limitada. El personal del hospital como médicos, enfermeras, etc. tendrán la responsabilidad de proporcionarles un trato digno como personas y acorde a su edad cronológica.

En los últimos años algunas instituciones por primera vez han comenzado a derribar sus muros y abrir sus puertas para que las personas con discapacidad intelectual tengan contacto con la comunidad, reconociendo finalmente la importancia que tiene este acercamiento. De esta manera poco a poco el movimiento de integración está siendo apoyado por las instituciones educativas.

De acuerdo con los modelos expuestos en este apartado, Marchesi y Martín (op.cit.) consideran que en los diferentes modelos propuestos puede apreciarse que la integración es un proceso compuesto por varios niveles. Esta variedad de niveles lleva al alumno a situarse en el que responda a sus necesidades educativas, teniendo la posibilidad de cambiar de uno a otro cuando lo crea necesario, tomando en cuenta sus condiciones de aprendizaje. La información curricular será la que nos permita decidir cual de los posibles modelos de educación es el adecuado para el alumno de acuerdo a sus necesidades especiales. Hay también que considerar cual es la escuela que ofrece el tipo de educación requerida. De esta manera, el nivel de integración más conveniente para el alumno es el que es favorable para su desarrollo personal, intelectual y social en un momento determinado. Las revisiones periódicas de la situación educativa del estudiante con discapacidad intelectual serán sumamente importantes, ya que mediante éstas, será posible determinar si es tiempo de que el niño sea reubicado en otro nivel que suponga un mayor grado de integración. Siempre es difícil alcanzar una situación ideal, por lo que para llegar a la integración del niño

con discapacidad al aula regular del centro educactivo ordinario, será necesario haber recorrido caminos que poco a poco abran las puertas de las escuelas y dejen atrás el método tradicional, para abrir paso a la participación de la persona con discapacidad intelectual con el resto de la comunidad.

2.4 Razones que Apoyan el Desarrollo de la Educación Integrada

Generalmente la escuela es el primer ámbito no familiar al que el niño se enfrenta y comunmente es un entorno representativo del marco social en el que vive. La integración de la persona con discapacidad a la sociedad, comienza cuando se integra a una de las primeras formas de sociedad: la escuela, suponiendo ya una integración dentro de su familia, la cual es el primer núcleo social del niño (Van Steendlandt, op.cit.). Es así como la integración escolar es una parte decisiva en el proceso de integración a la sociedad de la persona con discapacidad. Stainback y Stainback (1984) presentan algunas de las razones que apoyan el planteamiento de fusionar el sistema regular y el especial en uno solo. Para estos autores, las necesidades especiales no requieren la existencia de un sistema paralelo de enseñanza porque:

a) No existen dos tipos de estudiantes diferentes: todos los alumnos son distintos dentro de un continuo de características intelectuales, físicas y psicológicas a lo largo de su desarrollo. El estudio de las desviaciones no es un estudio más que de la clase humana, debido a que las diferencias individuales son universales. Tiene mayor utilidad para los profesionales el trabajo con los niños basándose en sus habilidades, capacidades y necesidades en lugar de concebir a dos tipos de estudiantes tomando en cuenta las definiciones sofisticadas de las diversas discapacidades.

b) No hay un grupo diferenciado de estudiantes que requieran servicios individualizados ajustados a sus necesidades, ya que estos ajustes en el programa los requieren todos los alumnos en algún momento, de acuerdo a sus necesidades únicas de aprendizaje.

c) No hay dos series diferentes de métodos educativos, uno para los alumnos con discapacidades y otro para los alumnos sin discapacidades, sino un sólo método con una gama de procedimientos al servicio de las necesidades individuales. La atención a un sistema de enseñanza dual es considerado ineficaz, debido a que:

- El sistema dual requiere de una evaluación a los estudiantes para su posterior clasificación, considerada innecesaria, ya que conlleva a categorizar y etiquetar, creando estereotipos basados principalmente en las limitaciones de los alumnos y sin tomar en cuenta que cada uno es un individuo singular con sus particulares capacidades y discapacidades.
- El sistema dual implica la duplicación de los recursos humanos y materiales, fomentando incluso cierta competitividad entre profesionales y dando oportunidades mínimas de relación entre ellos, lo cual impide el trabajo cooperativo en equipo. Las barreras artificiales que se crean entre profesionales no permiten el intercambio de experiencias y dividen los recursos.
- Este sistema dual adopta un programa ya establecido de acuerdo a ciertas categorías, sin tener en cuenta la individualidad y las necesidades educativas de los estudiantes.

Estas razones implican una propuesta de cambio a las escuelas regulares generando un replanteamiento y una reestructuración del sistema de enseñanza actual, para lo que se requiere de la participación activa y colectiva de los miembros del centro escolar en la búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad.

Debe tomarse en cuenta también que la integración educativa tiene profunda importancia, ya que está relacionada en gran medida con el derecho a la participación social de cualquier individuo y también con el principio de normalización, expuesto anteriormente. La declaración de ORELAC (citada en Van-Steendlandt, op.cit.), expresa que "toda persona tiene el derecho de vivir y desarrollarse en el seno de su familia y de su comunidad y de recibir los beneficios que la sociedad pone al alcance de la población. Las personas con impedimentos tienen el mismo derecho y es necesario reconocerlo y actuar en consecuencia para que la distancia social entre las personas 'normales' y quienes tienen deficiencias sean eliminadas. Vivir en comunidad, ya sea esta educativa, social o laboral, dá al impedido la oportunidad de tener las experiencias propias de su desarrollo vital (infancia, adolescencia, juventud, madurez y vejez) tan cercano a lo normal como sea posible. La integración del impedido a la escuela regular tiende a normalizar su vida, dándole condiciones de igualdad, pero atendiendo a su desarrollo personal con todas las ayudas pedagógicas especializadas y técnicas específicas que requiera". La posición que toma la UNESCO (citado en Van Steendlandt, op.cit), coincide con las anteriores, "el asunto no es si hay o no hay diferencias entre estudiantes. Es obvio que hay diferencias, incluso diferencias extremas. También queda claro que, a causa de estas diferencias, algunos estudiantes pueden precisar adaptaciones o modificaciones en sus experiencias educativas. Sin embargo, eso no se debería utilizar como justificación para etiquetar, segregar o mantener un sistema doble de educación. Con una planificación cuidadosa, debiera ser posible atender las necesidades propias de todos los estudiantes dentro de un solo sistema unificado de educación, un sistema que no niegue las diferencias, sino más bien que reconozca y acomode las diferencias".

En el sector educativo, la UNESCO ha apoyado la integración escolar como una parte importante dentro de su línea de trabajo en su programa de educación especial. En éste programa de "Educación para todos" se establece el derecho a una educación adaptada a las necesidades de cada niño, independientemente de la magnitud de su deficiencia o de su necesidad particular.

De esta forma, al lograr el establecimiento de una situación efectiva de aprendizaje para los niños con discapacidad dentro del sistema educativo regular, se dispondría a la vez de un medio educativo ideal para el aprendizaje de todos los alumnos.

2.5 Condiciones para la Integración Escolar

Antes de poner en marcha un programa de integración, es necesario considerar varios aspectos de los que depende el éxito o el fracaso de la inclusión de la persona con discapacidad intelectual al centro educativo regular.

Bautista (op.cit) explica algunos factores que deben ser tomados en cuenta para el logro de la integración escolar:

- **Una legislación que garantice y facilite la integración.**
- **Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.**
- **Cambio y renovación de la escuela tradicional, en lo que respecta a su organización, estructura, metodología y objetivos.**
- **Reducción de la proporción profesor-alumnos por aula, ya que las aulas con una gran cantidad de alumnos no benefician la integración.**
- **Un diseño curricular único, abierto y flexible que permita adaptaciones curriculares.**
- **Adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.**
- **Proporcionar a los centros los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios. Contar con atención suficiente de equipos interdisciplinarios.**
- **Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social, ya que la integración no termina en el centro, sino que continúa fuera de él.**

- Es necesaria la participación activa de los padres en el proceso educativo, esto es, se requiere una mayor información y formación dirigida a padres de niños con discapacidad, al igual que para padres de niños ordinarios, que les prepare para una participación y colaboración positiva.
- Un buen nivel de comunicación interna en los centros.
- La formación y actualización del profesorado y demás profesionales relacionados con la integración escolar, así como una buena disposición de todos para trabajar en equipo.

Cada uno de los puntos mencionados, tiene un peso importante en el proceso de integración, debido a que esta transformación implicará un cambio global, en el cuál se acepten las fallas que tiene el sistema educativo para posteriormente hacer algo para corregirlas.

La integración debe ser considerada en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que tenga la posibilidad de ofrecer una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y dentro de un marco único y coherente de planes de estudio.

2.6 Consideraciones para la Elección de la Opción Educativa para Personas con Discapacidad Intelectual

Estas elecciones deben ser hechas en función de las posibilidades del alumno y de las características del centro educativo, las cuales pueden ir cambiando en la medida en que la situación del alumno vaya modificándose (Marchesi y Martín, op.cit.).

Se debe tener presente que al elegir una opción o ubicación educativa, intervienen varios factores, que ninguno de ellos por sí solo es suficiente para tomar una decisión, ya que todos éstos aspectos constituyen un sistema. De acuerdo con Saad y Santamaría (op.cit.), los aspectos a considerar son:

Recursos del Medio Ambiente

Se debe tener en cuenta las características que tiene la comunidad a la que pertenece la persona con discapacidad intelectual, que en general puede ser de dos tipos : rural o urbana.

Las poblaciones que tienen interacciones sociales más sencillas, brindan mayores posibilidades de integración y desarrollo, aún cuando se cuente con escuelas especiales. Por lo tanto, las posibilidades de integrar a los alumnos con discapacidad intelectual a una escuela regular será más fácil de lograr en una sociedad rural, aunque tendrá más provecho el alumno que asiste a la escuela en una sociedad urbana, debido a que hay mayor número de servicios y se puede contar con programas de integración a la escuela regular más completos. Sin embargo, la complejidad de los requerimientos administrativos y sociales serán más difíciles de superar en la puesta en práctica de estos servicios.

Características de las Escuelas Regulares de la Comunidad

En la mayoría de las instituciones educativas se siguen programas rígidos, en donde todos los alumnos son evaluados con los mismos estándares de rendimiento académico. La escuela debe buscar también el crecimiento de la personalidad del alumno, las escuelas regulares deben proporcionar un campo más propicio para la integración de personas con discapacidad intelectual, tomando en cuenta la existencia de los siguientes aspectos:

- Recursos materiales, personales y didácticos suficientes para atender a las necesidades de cada uno de los alumnos.
- Una buena relación entre todos los profesores y especialistas que participen como "equipo docente", ya que esto favorece la cohesión en la actuación del profesorado.
- Formación específica de los profesores.
- Contar con un currículum amplio y flexible, que abarque las necesidades de todos los alumnos, por medio de una amplia gama de estrategias y métodos.
- Suprimir barreras arquitectónicas y adaptar las escuelas a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Contar con un equipo multidisciplinario, compuesto por un médico, un psicólogo, un trabajador social, un terapeuta físico, un terapeuta de lenguaje y un psicoterapeuta.

Potencialidad del Alumno con Discapacidad Intelectual

Habrá que conocer la capacidad de aprendizaje del alumno y el grado en que su afectación condiciona su capacidad y estilo de aprendizaje. Si se considera que el alumno no podrá seguir el currículum ordinario, lo que se espera es que las adaptaciones realizadas posibiliten en último término que el alumno tenga acceso a un currículum que, con relación al ordinario, sea lo más amplio y equilibrado posible, de forma que resulte relevante y funcional para el desempeño futuro de una vida social y laboral autónoma y satisfactoria.

Habrá personas con discapacidad leve que podrán aprender una profesión si el medio en que se les enseña es propicio y la metodología adecuada, habrá otros que sólo podrán llegar a dominar las diversas tareas que un determinado puesto de trabajo comprende, pero sin llegar a dominar la ocupación, otros lograrán adquirir los conocimientos técnicos indispensables dentro de un oficio, sólo una tarea concreta dentro de una cadena de producción (Román, 1981).

Conductas Socioadaptativas

Se refiere a las conductas apropiadas que pueda realizar una persona en los diferentes contextos: familiar, escolar, laboral y social, no importando su grado de discapacidad intelectual, sino más bien su competencia social de adaptación al medio.

Condiciones Orgánicas Permanentes o Transitorias

Son las que se refieren directamente al grado de afectación física o mental que pueda tener un individuo, las cuales inciden sobre su grado de integración. Puede haber situaciones que afecten la salud de una persona y que limiten su acceso a ambientes integrados, requiriendo de formas transitorias o permanentes de ambientes más restringidos.

Condiciones Familiares

Las reacciones y actitudes entre los padres de niños con discapacidad intelectual no siempre son las mismas, aunque existen algunos patrones de comportamiento bastante frecuentes que conviene conocer. Al enterarse de la discapacidad, por lo general se presenta una actitud de no aceptación, pero estas reacciones se van transformando con la evolución del desarrollo del niño, iniciando un interés hacia su cuidado y tratamiento posible. Finalmente, se dá la aceptación del hijo, lo que no es nada fácil (Tena, 1991).

Algunas familias tardan demasiado tiempo en aceptar y reconocer el problema tal como es, lo cual dificulta las acciones terapéuticas debido a que la expectativa del éxito social y profesional que la familia deposita sobre los hijos, influye en su grado de aceptación de la discapacidad intelectual y por lo tanto, en la elección de una opción educativa de mayor o menor integración. A mayor aceptación, mayor búsqueda de opciones de integración educativa y social.

2.8 Limitaciones de la Integración

Una de las primeras dificultades con las que se topa la reforma de la integración escolar, es que de acuerdo a las exigencias de una educación tan compleja como la integrada, el exigir a los profesores que resuelvan los problemas de manera adecuada, sin haber recibido la preparación necesaria desde la etapa de su formación, origina disconformidad, incertidumbre, causada en parte debido a que este proceso innovador pone de manifiesto los desaciertos de la educación actual en México. Este cambio debe ser llevado a cabo gradualmente, implicando el compromiso de los profesionales para así lograr los requerimientos de esta escuela integradora. "Es un proceso dialéctico que mira hacia adentro, hacia nuestro pensamiento como profesores y hacia afuera para transformar la situación en que nos encontramos" (López y Guerrero, op. cit.).

De aquí surge poner de manifiesto la necesidad de una formación profesional que sea capaz de afrontar la heterogeneidad del grupo de alumnos, con la que se encontrarán en cualquier aula. Por esto es urgente dejar de preparar al profesorado de acuerdo con una supuesta homogeneidad que en realidad no existe en los salones de clase ni en las escuelas. Se debe tomar en cuenta una preparación orientada a la capacidad de comprender las diferencias de los alumnos.

Capítulo III

Organización Escolar

3.1 Estructura Escolar de la Integración

La integración escolar de niños con discapacidad intelectual es un proceso que requiere de una serie de cambios en los roles y en las funciones de los componentes de la escuela, para así alcanzar uno de los principales retos de la educación: tener la capacidad de ofrecer a los alumnos una instrucción que tome en cuenta su individualidad y su diversidad. Para este fin, es necesario hacer adaptaciones o ajustes al currículo general, ya que actualmente en México los programas educativos ya están estipulados y no siempre responden a las necesidades que presentan los alumnos dependiendo del entorno o el medio ambiente en el que se desarrollan. Mientras más rígida y uniforme sea la enseñanza que ofrece una escuela, aparecerán más alumnos que presenten necesidades educativas especiales (García, 1993). Es por esta situación que la oferta educativa requiere de un currículo que contemple los distintos modos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, tanto de los bien dotados como de los menos

dotados intelectualmente.

Este nuevo programa abordará los problemas que presente el niño tomando en cuenta la situación global de la interacción del niño con el contexto educativo. En este cambio, la situación será expresada ya no como una deficiencia del niño, sino como una necesidad educativa especial. Los niños ya no serán categorizados de acuerdo a sus discapacidades, ahora se atenderán sus necesidades educativas, que serán definidas ya no por una etiqueta, sino por una descripción detallada de la necesidad especial que el niño tiene. De esta manera, se llevarán a cabo los cambios pertinentes en las estrategias de enseñanza, realizados por un equipo de profesores y psicólogos para proporcionar soluciones, desarrollar materiales de evaluación y de aprendizaje específicamente diseñados para la diversidad en el alumnado.

3.1.1 Profesionales que Requiere una Escuela Integrada

De acuerdo con la complejidad de los cambios que se pretenden en el sistema escolar, otro de los aspectos necesarios para el éxito de la escuela integradora, es el que se relaciona con la exigencia de profesionales capaces de aceptar y de llevar a cabo con éxito la política integradora. Esta situación concierne principalmente a los directores y profesores que integran la escuela, ya que a partir de su aceptación del sistema de escuela integrada, podrán abrirse las puertas de la escuela para adoptar este sistema.

El modelo de profesor como técnico que presenta Shön (en López y Guerrero, 1993) cuya actividad educativa se encontraba centrada en ser un buen medio para solucionar los problemas mediante la rigurosa aplicación de normas y técnicas científicas, ha fracasado. Este ha sido el modelo de formación de los profesionales y

requiere cambiar, ya que no ha tenido éxito en la atención integral a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Desde esta nueva perspectiva, los profesionales requieren de una formación que les proporcione los conocimientos básicos, al menos en disciplinas que hagan mención a las dificultades de aprendizaje (trastornos de lenguaje y audición, de lecto-escritura, sensoriomotora, etc.), conocimientos de las situaciones que favorezcan el retraso escolar, indicaciones para detectar problemas serios, medios para saber establecer y mantener las relaciones del grupo regular con los niños con discapacidad de manera positiva.

Se requiere de la actualización en la formación profesional de los profesores, ya que se precisa de profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza y que, al mismo tiempo sepan incorporar las demandas sociales de las personas con necesidades educativas especiales y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula deben procurar el equilibrio en la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales, todo lo cual exige una serie de competencias profesionales y saber conjugar los conocimientos con las actitudes y capacidades para lograr una intervención autónoma y eficaz en el aula: un profesional competente que sepa organizar y dar vida en las aulas (López y Guerrero, 1993).

Es necesaria también la presencia activa de expertos además del profesor encargado del grupo. Estos expertos son: profesor de apoyo, psicólogo, terapeuta del lenguaje, fisioterapeuta, etc., de tal manera que la formación profesional de este equipo debe avocarse a la preparación para el trabajo cooperativo e interdisciplinar

3.1.2 Función del Personal Directivo

La importancia que tiene la colaboración del personal directivo para la puesta en marcha de la integración, se refiere a que los directores, debido a su situación, "pueden facilitar o dificultar la capacidad de los maestros para responder a las demandas de integración. Los directores deben saber organizar la colaboración y las innovaciones del personal, utilizar con eficacia los servicios externos, dirigir la escuela de modo que participen los padres y, además, ser capaces de explicar las políticas de integración a la comunidad" (UNESCO, citado en Van Steendlandt, 1991).

De acuerdo a un análisis de puestos realizado por la Secretaría de Educación Pública (S.E.P., 1976), la descripción del puesto de director es la siguiente:

Descripción del Puesto:

Dependencia: Escuela Primaria **Puesto:** Director

Definición

Concepto General:

El titular del puesto es responsable de planear, dirigir y vigilar las actividades académicas y administrativas de la escuela, de conformidad con los objetivos establecidos por el artículo 3º Constitucional, la Ley Federal de Educación y las autoridades superiores de la S.E.P.

Actividades. Funciones Generales:

- a) **Determinar y establecer las políticas y objetivos de la escuela conforme a las leyes y reglamentos en vigor.**
- b) **Vigilar el cumplimiento de los planes y programas de estudio establecidos por la S.E.P.**
- c) **Supervisar que se desarrollen adecuadamente las actividades escolares y administrativas.**
- d) **Establecer comunicación con las dependencias de la S.E.P. y organismos externos que tengan relación con la escuela.**
- e) **Participar en los programas de capacitación técnica y administrativa que realice la S.E.P.**
- f) **Organizar y vigilar el correcto funcionamiento de la cooperativa, el ahorro escolar, la parcela, la biblioteca, el museo, el laboratorio, los talleres y demás anexos de la escuela, de conformidad con lo que estipulan los reglamentos respectivos.**
- g) **Participar en los eventos cívicos, culturales y sociales de la escuela.**
- h) **Desempeñar las demás funciones de su competencia que le asignen las autoridades superiores.**

Funciones Específicas:

- a) **Acordar los asuntos de su competencia con el inspector escolar.**
- b) **Programar y vigilar las actividades del personal de la escuela.**
- c) **Acordar con el personal docente y administrativo los asuntos de su competencia.**
- d) **Organizar y dirigir la inscripción de alumnos.**
- e) **Autorizar la clasificación de alumnos y grupos.**
- f) **Reportar a la Dirección General las irregularidades en la asistencia del personal.**
- g) **Estudiar y en su caso proponer aumentos, disminuciones o remociones del personal, así como hacer del conocimiento del mismo las disposiciones de carácter**

- legal y técnico que emitan sus superiores.
- h) Cuidar de la conservación de los bienes de la escuela.
 - i) Mantener actualizado el inventario de bienes de activo fijo y notificar a su Dirección General, los movimientos de altas y bajas del mismo.
 - j) Estudiar y en su caso proponer a las autoridades superiores modificaciones a los programas de estudio del plantel.
 - k) Supervisar los planes de trabajo de los maestros, los diarios pedagógicos, su realización, la aplicación de los programas, material de trabajo, horario y pruebas, adaptándolas a las necesidades de los alumnos, a las circunstancias del medio y a las condiciones de la escuela.
 - l) Organizar el archivo de la escuela, en lo que se refiere a calificaciones de los alumnos, expedientes del personal y correspondencia.
 - m) Hacer entrega de la escuela en el término fijado en el Reglamento General de Educación Primaria cuando reciba, de las autoridades superiores, la orden de hacerlo.
 - n) Visitar periódicamente los grupos para juzgar sus necesidades y evaluar el desarrollo académico de los profesores.
 - ñ) Funder la asociación de padres de familia, sujetándose para ello, a lo que dispone el reglamento respectivo, orientando a los padres de familia en la solución de los problemas que se presenten en la tarea educativa de sus hijos.
 - o) Atender y resolver los casos que con frecuencia a la educación de sus hijos, le presenten los padres de familia.
 - p) Programar la atención de los maestros de grupo a los padres de familia.
 - q) Participar en los eventos cívicos, culturales y sociales de la escuela.
 - r) Promover campañas educativas y sociales de educación de adultos, higiene, antialcohólicas, servicios públicos, pro-seguridad, etc.
 - s) Autorizar y vigilar los registros de asistencia personal.
 - t) Estudiar y analizar los informes que le presente el personal de la escuela.
 - u) Preparar los informes que le soliciten sus superiores.
 - v) Crear un ambiente de trabajo agradable entre el personal de la escuela, así como

establecer el reglamento interior de trabajo.

- w) **Elaborar fichas de evaluación del trabajo de maestros de grupo y del personal administrativo.**
- x) **Aquellas que se presenten y que se encuentren dentro de las funciones inherentes a su nombramiento.**

Especificaciones

Escolaridad y Experiencia.

Se requiere de un profesor normalista titulado, que reúna los requisitos que se mencionan en el Reglamento General de Educación Primaria y que cuente con la puntuación escalafonaria correspondiente.

Habilidades Personales.

- a) **Capacidad para dirigir al personal.**
- b) **Buenas relaciones humanas.**
- c) **Capacidad para resolver situaciones conflictivas.**
- d) **Iniciativa.**

Las actividades que desempeña un director, muestran la gran necesidad de que éste tenga una actitud positiva hacia la integración, ya que él será el punto de referencia central que puede hacer posible el cambio en la escuela.

Otro aspecto que resalta la importancia de los directores ante la aceptación de un programa integrador dentro de la escuela a su cargo, es que él tiene la responsabilidad del liderazgo que supone un trabajo de dirección, y entre otras responsabilidades, Burr (citado en Lemus, 1975) señala las siguientes:

a) Orientación académica y mejoramiento del currículo.

La relación entre los maestros y directores es crucial para el éxito de la integración, ya que los directores serán quienes transmitan a los maestros una actitud positiva o negativa hacia la integración escolar. En cuanto al mejoramiento del currículo, los directores serán quienes tengan el poder de aprobar la realización de cambios dentro del currículo de la escuela, si este los requiere.

b) Administración del personal.

El director de la escuela tiene la posibilidad de supervisar al personal que integra la escuela para determinar si el profesor esta realizando sus tareas adecuadamente y determinar las fallas que pueda estar presentando la escuela.

c) Relaciones de la escuela con la comunidad.

El director se encarga de propiciar o manetener las relaciones de la escuela con diversos sectores de la comunidad en los que favorezcan el desarrollo integral del niño y actividades recreativas.

d) Mejoramiento profesional.

El director será el encargado de la actualización profesional de los profesores que integran la escuela y transmitirá conocimientos o técnicas a los maestros.

En estos cuatro aspectos mencionados, la actitud a favor o en contra de la integración educativa, se reflejará predisponiendo a la comunidad escolar a tomar una actitud que facilite o dificulte el proceso de integración de niños con discapacidad intelectual a la escuela.

El que hacer más importante del director, debe ser el relacionado con la orientación académica y el mejoramiento del currículo, por lo que a ésta se le considera como actividad central, que incluye muchas otras, alrededor de la cual giran todas las demás, por ello se recomienda que por lo menos el 60% del tiempo disponible sea

dedicado a éstas actividades incluyendo las siguientes:

- a) trabajo con el personal docente para la formulación de una adecuada filosofía de la educación que sirva a toda escuela, al trabajo comunal y que se relacione con la orientación educativa nacional y derive de ella.**
- b) asumir el liderazgo para proporcionar dentro de su unidad escolar un continuo programa de mejoramiento curricular que contribuya, asimismo, al mejoramiento del currículo dentro del distrito.**
- c) trabajo con personal de la escuela en determinación y consecución de objetivos educacionales congruentes.**
- d) evaluación de un amplio y eficiente sistema de evaluación.**
- e) elaboración de programas y determinación de medidas para la atención de los niños excepcionales.**
- f) formulación y ejercicio dentro de su unidad y el distrito, de los principios, procedimientos y materiales necesarios para la calificación, clasificación, promoción e informes de los alumnos.**
- g) asegurar la participación de especialistas asesores para la orientación de la enseñanza y demás actividades, dentro de un programa elaborado y supervisado por él.**
- h) garantizar el perfeccionamiento profesional de los maestros, que se hallan en servicio, dentro de un plan sistemático, permanente y continuado, con créditos oficiales dentro de las actividades del distrito.**
- i) mantenerse al día y alerta respecto de las innovaciones educacionales para presentarlas a su personal y tratar la manera de ensayar las más apropiadas.**
- j) intercambiar informaciones e ideas con los profesores y demás personal profesional de la comunidad.**
- k) velar por que se encuentren disponibles y en buen estado los elementos o recursos indispensables para el trabajo escolar.**

Los directores necesitan estar involucrados de manera suficiente para demostrar

su pertenencia a los esfuerzos de la integración. Esto motivará a los demás miembros de la escuela a hacer lo mismo.

El director debe saber realmente que es lo que está sucediendo, debe estar involucrado y creer en el programa, ya que su influencia sobre los esfuerzos de los maestros es muy fuerte, y en gran medida, él sería el responsable de que el programa no fuera llevado a cabo adecuadamente. Con el apoyo positivo del director y su colaboración, los maestros pueden actuar con confianza .

3.1.3 Función del Personal Docente

Diversos autores han reconocido la necesidad de los profesores de escuelas regulares, de recibir una preparación o adiestramiento previo al desempeño dentro de una escuela integrada, para de esta manera adquirir los elementos necesarios para proporcionar una educación adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Según expresa García (op.cit.), los profesores representan una parte clave en la integración, tanto los profesores de aulas regulares, como los profesores que hasta ahora se han dedicado únicamente a la educación especial. Es preciso que ambos profesores adquieran ciertas habilidades de enseñanza, en las que se acepte la diversidad, los derechos y la dignidad de los alumnos, tanto los que poseen una discapacidad, como los que no la tienen.

Lopez y Guerrero (1993), considera que la actividad profesional que necesita una escuela integrada de los años noventa, requiere de profesionales calificados que se dediquen a la integración y/o educación, y además, que esta cualificación sea

concebida como un proceso de formación permanente, que contemple tanto una muy buena preparación teórica, así como los problemas prácticos de la vida escolar. Es necesario dejar de preparar a un profesorado para una homogeneidad que no existe en las escuelas, para un niño hipotético o de nivel intelectual medio. Por el contrario, la formación inicial debe ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad que existe en las aulas.

La formación profesional del docente debe contemplar el trabajo cooperativo e interdisciplinar, ya que al encontrarse frente a una diversidad de situaciones de aprendizaje, llegará a necesitar de un equipo multidisciplinario para una óptima atención a éstas. El profesor debe integrarse al equipo de trabajo, ya que las exigencias pedagógicas no son sólo de colaboración entre profesores tutores, sino principalmente de especialistas (psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, etc.). Se precisa de profesionales calificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, además de que sepan incorporar las demandas sociales de las personas con necesidades educativas especiales y de sus familiares: un profesional competente que sepa organizar el aula (Lopez y Guerrero op.cit.)

El profesor de aula regular es el profesor que atiende a todos los niños, por lo que debe contar con la preparación para responder a la diversidad de características que presenten los integrantes del grupo, conociendo y respetando:

- Las diferencias existentes entre sus alumnos.
- Los derechos y dignidad que todo sujeto ha de desarrollar, siendo la educación la base para el desarrollo pleno de éstos en la vida adulta.
- La relatividad de constructos tales como "éxito" o "fracaso" con respecto a los planes diseñados y, por tanto, la necesidad de revisar críticamente los sistemas de referencia utilizados en la evaluación y el diagnóstico" (García, op.cit.).

Hegarty, Hodson y Clunies-Ross (1988) expresan la necesidad de personal docente capaz de desarrollar programas adecuados de trabajo y que posea las destrezas docentes necesarias para atender a una gama de aptitudes y necesidades más amplia. Los profesores deben ser capaces de decidir lo que cada alumno debe aprender, seleccionar estrategias docentes y recursos de aprendizaje adecuados y observar cuidadosamente el progreso de los alumnos.

Para proporcionar la preparación necesaria, tanto en la etapa de formación profesional, como cursos de adiestramiento dirigidos a los profesores que la requieran, es necesaria una planificación local, regional y nacional. Los cursos proporcionarían a los profesores un conocimiento suficiente acerca de las necesidades educativas especiales e información básica para un entendimiento de las mismas y sus implicaciones con respecto a la enseñanza (Hegarty y cols., op.cit.)

3.2 Estrategias para la Integración Educativa a la Escuela Regular

La primera condición para planear estrategias es identificar las necesidades dentro del contexto donde se quieren insertar los nuevos servicios. Lo que se debe saber, son las condiciones en las que se encuentra la escuela, las actitudes ante la integración, las condiciones educativas, el currículum etc. En segundo lugar, es necesario valorar, dado el contexto de la escuela, las modificaciones que se harían para cubrir las necesidades del niño. En tercer lugar, se tiene que diferenciar la índole de éstas modificaciones, las cuales no equivalen necesariamente a una atención especial del niño, sino a varios aspectos como pueden ser: el currículum, las actitudes de los maestros, las barreras arquitectónicas, la falta de material didáctico, etc. (García, op.cit).

A lo que se pretende llegar es a un nuevo modelo educativo, a una escuela renovadora donde no se enfoque el "déficit", sino las necesidades educativas de todos los niños, con o sin discapacidad: una escuela abierta a la diversidad. A continuación se nombrarán algunas estrategias para la integración educativa.

3.2.1 La Participación del Maestro en la Educación Integrada

En cuanto al ámbito escolar, uno de los obstáculos más importantes para el establecimiento de cualquier programa de integración se refiere a la actitud de los maestros.

La predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con problemas de aprendizaje influye de manera importante en el progreso de los niños de la escuela (Van Steendlandt, 1991).

La respuesta educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales supone una reflexión colectiva de los profesores sobre como adaptar el currículum para ellos en cada una de las etapas, ciclos y áreas de aprendizaje (Marchesi y Martín 1990).

Cuando los maestros han tomado la iniciativa de aceptar a un niño con discapacidad, deben trabajar activamente para promover la aceptación e interacción, "el niño ha sido aceptado como igual dentro del salón de clases", por lo tanto es de vital importancia que el maestro desarrolle estrategias para implicar a todos los alumnos en el salón de clases (Collicott, 1991).

Como alternativa para preparar y enseñar diferentes lecciones dentro de una misma clase, los maestros deben desarrollar una estructura para planear con varios

métodos de presentación, práctica y evaluación. La instrucción a muchos niveles (Schulz y Turnbull, 1984, citado en Collicott, op.cit), está basado en la premisa de que una lección será enseñada a toda clase. Para poder llevar a cabo esto, los maestros necesitan entender íntegramente el concepto de estrategias de enseñanza a muchos niveles. Para el desarrollo de una unidad o lección a muchos niveles, la lección deberá tener un objetivo definido para todos los estudiantes. También deberá incluir una variedad de técnicas de enseñanza con el objetivo de enriquecer a todos los estudiantes de todos los niveles. Esto significa considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes cuando se planea la presentación de los métodos, implicando a los estudiantes en la lección a través de cuestionamientos con objetivos en diferentes niveles de pensamiento (ej. Taxonomía de Bloom, 1956; citado Collicott, 1990), considerando que algunos estudiantes necesitarán perspectivas o expectativas de otro tipo, ajustándose a ellos y dándoles a elegir el método que ellos usarían para demostrar su conocimiento del concepto enseñado. Es importante que acepten que estos métodos diferentes tienen igual valor y que la evaluación a los estudiantes debe estar basada en sus diferencias individuales (Collicott, op.cit.).

3.2.2 Cuatro Pasos en el Proceso de Desarrollo de una Lección

Para desarrollar una lección que reúna estos objetivos se pueden seguir los siguientes pasos:

- 1. Identificar los conceptos subyacentes:** Los maestros deben identificar en el material que están enseñando, lo que les gustaría que todos los alumnos en la clase entendieran cuando la lección ha sido terminada. Esto requerirá de un escrutinio de los materiales a ser enseñados.
- 2. Determinar el método de presentación del maestro (estilo de enseñanza, técnica**

de cuestionamiento, participación parcial). La idea o concepto a ser aprendida, debe ser presentada de manera que todos los estudiantes sean capaces de adquirir varios grados o categorías de conocimiento basado en su propio nivel de comprensión. El maestro debe recordar que una clase es hecha para estudiantes que aprenden visual, auditiva y quíestésicamente.

- 3. Determinar el método de práctica del estudiante (permitiendo variación en las tareas basadas en la Taxonomía de Bloom, modos diferentes de presentación y participación parcial). El objetivo principal es lograr el entendimiento de todos los estudiantes, esto puede lograrse de varias maneras igualmente valiosas. A los estudiantes se les debe dar una variedad de modos diferentes, en los que se les permitirá demostrar que han entendido el concepto. Esto involucra el aceptar que la palabra escrita no es la única manera de expresar el entendimiento.**
- 4. Determinar el método de evaluación del estudiante (considerando diferentes niveles de habilidad y aceptando una variedad de procedimientos de evaluación). El método de evaluación está relacionado con el método de ejecución del estudiante, e involucra las tres áreas anteriores. El punto primordial que debe recordarse es que en la instrucción a muchos niveles y la evaluación esta basada en los niveles de habilidades individuales de los estudiantes.**

La instrucción a muchos niveles se refiere a desarrollar e impartir lecciones que permitan a todos los estudiantes participar en toda su extensión y ser legítimamente miembros de la clase.

3.2.3 El Maestro de Métodos y Recursos en la Integración Educativa

La integración educativa ha llevado a una paulatina remodelación de los roles que han venido desempeñando los profesionales dedicados a atender a las personas con necesidades especiales. En esta línea, la integración reclamaba la necesidad de un coordinador que constituyera un apoyo interno. Esta necesidad ha sido cubierta por los profesionales que fueron maestros en aulas de educación especial, los cuales en su mayoría son psicólogos y se les denomina "maestros de métodos y recursos" (MyR) o "maestros de apoyo". El principal objetivo del maestro de métodos y recursos es proveer directa y efectivamente, apoyo a los maestros de aula, para lograr que los estudiantes con necesidades especiales sean incluidos de manera significativa en las actividades de los salones de clase regular.

De acuerdo con Porter (1991), las funciones de los maestros de métodos y recursos son:

- Ayudar a los maestros a incluir o ajustar programas y evaluaciones.
- Ayudar a los maestros en la adaptación de procedimientos educativos y de programas regulares, para satisfacer las necesidades especiales del alumno.
- Ayudar a los maestros a usar estrategias que promuevan la integración de todos los estudiantes.
- Ayudar a los maestros a implementar programas de conducta para lograr que haya disciplina en el salón de clases.
- Ayudar al maestro dándole apoyo moral, escuchándolo y dándole consejos.
- Ayudar al maestro en el mismo salón de clases cuando lo requiera.
- Ayudar al maestro a iniciar el programa y empezarlo dentro del aula.
- Promover la instrucción individualizada y en pequeños grupos.
- Diseñar, sugerir y dar materiales didácticos a los maestros.
- Planear y coordinar todo el horario de estudiantes con discapacidad.

- Trabajar estrechamente con asesores y personal administrativo. Coordinar los programas de trabajo comunitario, encontrar los lugares y brindar entrenamiento y supervisión y controlar la ubicación de la comunidad.
- Recolectar información sobre la ejecución del estudiante, así como su comportamiento.
- Realizar diagnósticos para conocer las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidades.
- Ayudar a que los padres participen en la planeación de programas.
- Ayudar a que los maestros y padres de familia desarrollen una buena relación basada en la confianza.

Como se puede apreciar, el profesor MyR es el mejor aliado de la integración, en muchos centros ha sido el único que ha tenido que afrontar cualquier problema ante la ausencia de otros recursos personales o materiales.

Los maestros MyR son considerados como los principales agentes de cambio en la adopción de la integración debido a dos razones (García, op.cit.):

1°. Han permanecido con un estatus profesional semejante al de los demás profesores, lo cual ha facilitado su comunicación.

2°. Han sido los primeros en cambiar sus prácticas de un modo radical, ya que en su mayoría eran profesores de alumnos con discapacidad.

A continuación se expondrán algunas de las principales características que debe tener el maestro MyR.

- a) Ser flexible, innovador y observador para estar disponible cuando el maestro necesita apoyo.
- b) Estar listo para escuchar todos los problemas, no importa qué tan sencillo sea y

dar ayuda inmediata.

- c) Tener entrenamiento en educación especial o haber trabajado con niños.**
- d) Ser optimista y tener un acercamiento positivo particularmente a las expectativas del estudiante con discapacidad.**
- e) Tener la capacidad de brindar confianza a los maestros sin experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidad.**
- f) Tener habilidad para trabajar con maestros, administradores, asesores y padres de familia, además de manejar relaciones interpersonales de manera efectiva.**
- g) Tener cuidado de que el niño con discapacidad no sea tratado como una persona de menor valor.**

3.2.4 Adaptaciones Curriculares

Para llevar a cabo las adaptaciones pertinentes al currículo, es necesario saber qué es lo que se les va a enseñar a los niños con necesidades educativas especiales, las formas en que se les va a enseñar, la manera de hacer los cambios al programa y la observación del progreso de los alumnos.

Las adaptaciones curriculares son definidas por Van Steendlandt (op.cit.), como las acomodaciones o ajustes a la oferta educativa común (tal como se encuentra en currículo de la escuela) a las necesidades y posibilidades del alumnos con discapacidad, seleccionando objetivos, contenidos y actividades adecuadas. Es debido a esto que las adaptaciones curriculares se conciben como la parte clave del proceso de cambio hacia una educación que respete y se encuentre abierta a la diversidad.

La institución educativa que se requiere en la actualidad, es una escuela con disposición a prestar la ayuda que requiere un alumno con necesidades educativas

especiales y que además, esté preparada para abandonar en la mayor medida posible las modalidades de escolarización que busquen la separación de los niños con necesidades educativas especiales del resto.

Las modificaciones que se requieren para compensar las necesidades educativas especiales de los alumnos, según propone el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992) son las siguientes, y pueden llevarse a cabo de dos maneras:

- **Adaptaciones de acceso al currículo:** Son las modificaciones o provisión de recursos especiales, pueden ser de comunicación o materiales. Facilitan el acceso al aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en el currículo general o en el currículo adaptado.
- **Adaptaciones curriculares:** Son las modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales.

Ruiz y Giné (citados en Van Steendlandt, op.cit.), proponen tres tipos de adaptaciones curriculares:

- **Las adaptaciones de temporalidad,** que consisten en una modificación en el tiempo previsto para alcanzar los objetivos, que son los mismos que los de los demás alumnos.
- **Las de eliminación y/o introducción de algún objetivo, contenido o actividad curricular,** ya sea temporal o permanente.
- **Las de priorizar ciertos objetivos o áreas frente a otros.**

Estos cambios en el currículo deben hacerse en forma gradual, siguiendo una secuencia en la modificación. En este punto es importante valorar el progreso del alumno, y si alguno de éstos cambios no satisface las necesidades del alumno, hacer un reajuste al programa, ya que el objetivo de éstas modificaciones es brindar la

atención personal necesaria a los alumnos, sin exigirles un rendimiento académico al mismo nivel.

Hegarty y cols. (op.cit.), explican las diferentes modificaciones que pueden hacerse al currículo:

- **Currículo General.** Los alumnos con discapacidad siguen el mismo programa con el mismo profesor que sus compañeros. En la práctica casi siempre encontramos niños con alguna discapacidad física o visual, los alumnos que "son capaces de abordar intelectualmente el currículo general ya existente".
- **Currículo General con alguna modificación.** Los alumnos con discapacidad siguen el currículo de trabajo que sus demás compañeros, pero con algunas modificaciones adecuadas a su discapacidad, de tal manera que puede omitirse algún tema o ciertas materias, sustituyéndolas por actividades alternativas o complementarias con base en las necesidades específicas del alumno.
- **Currículo general con modificación significativa.** Se realiza una modificación en mayor o en menor grado, "en el contexto de una unidad como base o con un significativo tiempo de ausencia de las lecciones generales". Comúnmente se trata de un trabajo adicional o de base diferente en el área de lingüística o en aritmética, para alumnos con dificultades moderadas de aprendizaje o con graves dificultades de audición.
- **Currículo especial con adiciones.** Se centra la atención principalmente en las necesidades especiales individuales en las materias básicas (matemática y lenguaje). Solamente cuando éstas necesidades quedan atendidas, se pone atención a cierta parte del currículo general a la que puedan entonces tener acceso.

Currículo especial. Este currículo tiene relación escasa o nula con el currículo general, se ofrece únicamente en clases o unidades especiales a alumnos con discapacidades graves y complejas para aprender. Según los autores, este tipo de currículo "carece de relevancia para la integración".

Para la modificación de un currículo, López y Guerrero, (op. cit.) recomienda tomar en cuenta tres principios, además de una coordinación rigurosa entre los profesionales del centro escolar. De esto dependerá el éxito o el fracaso de la puesta en práctica del currículo. Los principios son:

1. **Principio de flexibilidad.** Toma en cuenta el que no todos los niños pueden lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimientos en un determinado tiempo, ni tampoco por los mismos medios. Cada niño aprenderá a su ritmo.

2. **El principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo.** Se refiere a que no pueden ponerse en práctica dos currículos paralelos dentro del mismo grupo, donde mientras los alumnos regulares solucionen un problema aritmético, los alumnos con discapacidad "integrados" realicen actividades como colorear, pintar, etc. La importancia de una buena integración que sigue un currículo apropiado, se refiere a que en el espacio del aula debe ofrecérseles a los niños una variedad de actividades simultáneas. En éstas mismas actividades pueden participar niños diferentes, cada uno con un grado diverso de intensidad y de abstracción en su participación. Cuando en la actividad que se está tratando, el profesor tutor requiere de un alto grado de abstracción por parte de los alumnos, el profesor de apoyo interviene para atender los casos que tienen necesidades educativas especiales. Lo importante aquí es que todos los niños están trabajando en la misma clase, en el mismo tema y en el mismo momento, pero con ritmos e intensidades diferentes.

3. Principio de acomodación. Se refiere a la planificación escolar, donde desde el principio del ciclo escolar se especifica qué niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales hay en el centro, en qué grupos, que situación concreta de aprendizaje presentan y en que situación social se encuentran, para todo incluirlo en la planificación.

Hasta este momento se han presentado diversas modalidades por medio de las cuales puede realizarse la modificación del currículo. Dependiendo de las características de los alumnos y la situación de la institución, se pondrá en marcha la que mejor funcione para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Los objetivos que se tienen al realizar una adaptación al currículo general son (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992):

- Propiciar la integración plena de los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar y social secibilizando e implicando a la comunidad escolar en el respeto al derecho fundamental que tienen las personas.
- Prevenir que aparezcan o se incrementen las dificultades de aprendizaje a causa de un programa educativo rígido e inadecuado.
- Dar la responsabilidad al equipo docente de la respuesta educativa que tengan los alumnos con necesidades educativas especiales y favorecer que conozcan sus necesidades para que puedan tener una actitud y un trato adecuado hacia ellos.
- Potenciar el uso de metodologías que favorezcan la colaboración, cooperación y respeto hacia las diferencias.

3.3 La Formación de Profesores en el Campo de la Integración Una Iniciativa de la UNESCO: "Necesidades Especiales en el Aula"

El proyecto Necesidades Especiales en el Aula (NEA), es un esfuerzo de la UNESCO para desarrollar estrategias que faciliten la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a escuelas ordinarias. Este proyecto se ha desarrollado en tres etapas.

Primera Etapa: 1983-1985.

Se aplicó una encuesta a 14 países elegidos por la UNESCO. Los objetivos de este estudio fueron revisar la formación docente en países de distintos sistemas, considerar las actitudes de los profesores hacia la integración de alumnos con necesidades especiales y realizar un informe que sentara las bases para reuniones sobre la temática de la formación docente y la integración en cada uno de los cinco continentes del mundo. La información que proporcionó esta investigación reconoce tendencias y mensajes generales a tener en cuenta:

1. La necesidad de que la educación sea obligatoria para todos los niños.
2. La integración de los niños con discapacidades en escuelas regulares.
3. Mejorar la formación de los profesores para lograr los dos objetivos anteriores.
4. La necesidad de tomar en cuenta y sensibilizarse ante las tradiciones culturales.

Segunda Etapa: 1985-1987.

Se realizaron talleres regionales para discutir los planteamientos del informe realizado en la primera etapa. En especial se pidió a la UNESCO ayudar a la

preparación y difusión de materiales para la formación de profesores, con el objetivo de facilitar la integración. Se recomendó tomar en cuenta los siguientes aspectos para la realización de este trabajo:

- 1. El desarrollo de políticas nacionales para que la formación docente avance, desde que empieza hasta que termina.**
- 2. La importancia de que en la formación docente las prácticas sean supervisadas.**
- 3. La importancia de tomar en cuenta a los niños que no tienen discapacidades severas, pero que sin embargo, experimentan dificultades en el aprendizaje y como consecuencia, no terminan la escolaridad obligatoria.**
- 4. La necesidad de incrementar la flexibilidad en las prácticas curriculares y en los métodos docentes empleados en las aulas de escuelas integradas.**
- 5. Usar el principio de auto-ayuda para estimular a los profesores a desarrollar destrezas de auto-evaluación.**
- 6. La importancia de reconocer el valor de la colaboración entre el profesorado de una escuela.**
- 7. La necesidad de ayudar a los profesores a hacer uso de las tres fuentes de ayuda no profesional en el aula: alumno, padres y comunidad, y la ayuda de los auxiliares docentes.**

Tercera Etapa: 1987-1992.

Cumplidas las dos primeras etapas, la UNESCO comisionó a Mel Ainscow para dirigir un proyecto cuyo objetivo fue diseñar y diseminar materiales para la formación de profesores. Estos materiales han sido titulados "Las Necesidades Especiales en el Aula", y fueron sometidos a prueba en el terreno durante 1990 para su más amplia difusión durante 1991. Los materiales de este proyecto se han preparado con el objetivo de enfatizar estas cinco estrategias:

1. Aprendizaje Activo.

En los enfoques activos de aprendizaje, los participantes de un curso colaboran resolviendo problemas comunes para desarrollar sus habilidades y comprensión. En especial, estimulan el compromiso y ayudan a superar algunos de los temores asociados con el cambio.

2. Negociación de objetivos.

Los participantes negocian los objetivos de aprendizaje dentro de la estructura general del curso. Es un medio para tomar en cuenta la variedad de intereses y necesidades. Esta situación les anima a tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje y a comprometerse en las ideas y enfoques que se están desarrollando.

3. Demostración, práctica y retroinformación.

La puesta en práctica de nuevas ideas o formas de trabajo tiene más probabilidades de afianzarse cuando se usan combinadamente estos tres elementos: la demostración permite vislumbrar qué es posible; la práctica con el apoyo de los colegas les anima a arriesgarse; y la retroalimentación dada por los compañeros da mayor ánimo.

4. Evaluación continua.

Ya que se postula que los participantes determinen sus propios objetivos de aprendizaje, tiene sentido que, a su vez, ellos se responsabilicen por controlar su progreso, ésto les estimulará para poder mejorar sus prácticas.

5. Apoyo.

Finalmente, en las sesiones del curso se modela la importancia de dar apoyo a quienes están aprendiendo, se anima a los profesores a que establezcan relaciones de colaboración con compañeros como medio para obtener apoyo a largo plazo.

Los elementos más significativos del paquete de recursos son los siguientes:

a) Materiales de estudio

Incluye un amplio número de lecturas, hojas de actividades para los participantes y actividades para el aula. Dichos materiales están organizados en cuatro módulos, cada uno de los cuales contiene entre 5 y 10 unidades independientes, las cuales son la base para el trabajo de formación. Cada unidad hace referencia a los contenidos relevantes, incluye las instrucciones básicas sobre la forma de trabajar (individual, en parejas o grupos) y sobre el resultado esperado.

b) Guía para los coordinadores de los cursos

Ofrece orientaciones detalladas de cómo organizar cursos y sesiones basadas en el trabajo con materiales. También se incluye un conjunto de estudios de casos que describen proyectos llevados a cabo en diferentes países y basados en la iniciativa de la UNESCO.

c) Videos de entrenamiento

Aquí se incluyen ejemplos de los diferentes enfoques recomendados y utilizados durante los cursos, así como grabaciones de ejemplos prácticos en escuelas. Es importante comprender que los materiales y actividades de este proyecto, alientan a los coordinadores del curso a tener muy presente que los principios en los que se basa el proyecto, que eran entendidos como facilitadores del aprendizaje adulto dentro de las sesiones del curso, son igualmente útiles y válidos para trabajar en las aulas de las escuelas con los alumnos.

3.4 Factores Ambientales que Intervienen en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje

La organización de los medios dentro de una clase influye en la manera en que los alumnos tienen la oportunidad o no de participar en las actividades escolares como señala el informe Warnock de 1978 (citado en Hegarty, 1988) "La eficacia educativa depende en parte de la organización física de los medios y antes de introducir cualquier esquema de integración es preciso estudiar profundamente sus implicaciones en términos físicos y realizar la dotación adecuada".

Se debe tener en cuenta que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales se hará en escuelas que no han sido pensadas para ellos en términos de espacio, iluminación, acceso y de las dimensiones de las áreas docentes.

De acuerdo con Hegarty (op.cit.) se señalarán algunas medidas adoptadas en aulas ordinarias para asignar lugares a alumnos con necesidades especiales, para lo cual se tomarán en cuenta cuatro aspectos para la organización del aula: disposición del mobiliario; la manera en que se sientan y agrupan los alumnos; la acústica y la iluminación.

La disposición del mobiliario

El profesor tiene cierto control sobre la forma en que puede ser acomodado el mobiliario dentro del salón de clases, pero en la mayoría de las ocasiones, se encuentra limitado por las dimensiones del salón de clases, el número de alumnos y la naturaleza de la o las materias a enseñar.

Se debe tomar en cuenta que la presencia de un alumno con necesidades especiales sólo forma una pequeña parte del total de las exigencias educativas de éste. Además de realizar tareas escolares, el niño debe actuar también como un

miembro social del grupo docente, esta situación la tiene que realizar lo más independientemente posible. Es importante, por eso, que el espacio docente sea dispuesto de forma que no sólo promueva el aprendizaje, sino que también facilite la movilidad independiente y la socialización apropiada. La disposición del mobiliario tiene mayor importancia para los alumnos cuya movilidad se ve limitada, es decir, para quienes presentan dificultad al caminar o para los que pasan la mayor parte del tiempo en sillas de ruedas. Debe ser dispuesto de modo que proporcione acceso fácil por toda la estancia. En situaciones como esta, el efecto de aislamiento en la circulación por el salón se reduce, creando un pasillo adicional junto a la puerta y a un lado de la pared, en donde la silla de ruedas debe estar y en el que no estorbará.

La disposición de las mesas grandes y pequeñas en círculo o semicírculo, estimula a los alumnos con dificultades auditivas a participar en los debates del salón.

Se debe evitar sentar a los alumnos con dificultades sensoriales en bloques de mesas en donde algunos se colocan lejos del profesor, ya que en esta situación surgen grandes problemas con aquellos cuya visión u oído es deficiente.

Forma en la que se sientan y agrupan los alumnos

Aunque lo ideal sería permitir que los alumnos escogieran su lugar dentro del salón de clases, el maestro debe asegurarse de que los que tienen necesidades especiales se encuentren en los sitios más adecuados, con el objetivo de maximizar su aprendizaje y de que participen plenamente en todas las actividades.

Los alumnos con dificultades auditivas deben situarse en donde puedan captar lo más posible en cuanto a visibilidad y audición dentro del salón. Es importante que un niño con dificultades auditivas pueda ver claramente las caras de quienes hablan, además, cuando están en una misma clase dos alumnos con dificultades auditivas, no debe sentarse uno detrás de otro.

Entre los puntos adicionales relativos a los alumnos con graves dificultades visuales figuran las siguientes:

- a) Cualquier cambio en la disposición del aula o de las mesas ha de acompañarse por una sesión individual de reorientación, de modo que estos alumnos sean capaces de desplazarse con confianza por toda la clase.
- b) Las puertas deben estar siempre abiertas de par en par o cerradas por completo, ya que las puertas entreabiertas significan un riesgo.
- c) En los pasillos o en los espacios entre las mesas no deben quedar mochilas ni bolsas.

Es posible que los alumnos con dificultades de aprendizaje necesiten orientación sobre el lugar en donde sentarse. Cuando se organiza un grupo de trabajo, los profesores desempeñan un papel clave al decidir con qué alumnos estará formado. Mediante una selección y estructuración cuidadosa de las tareas, pueden asegurarse de que los niños con problemas de aprendizaje se impliquen en estos trabajos.

Acústica

En muchas clases se considera aceptable un cierto nivel de ruidos de trabajo, sobre todo cuando los alumnos buscan y emplean cierta variedad de recursos o cuando trabajan en grupos. La interacción alumno-alumno es valiosa para el desarrollo educativo, social y emocional del niño. El descubrimiento de técnicas de aprendizaje exige que los alumnos trabajen juntos, que planifiquen y discutan las actividades a medida que las desarrollan. Así, el factor clave que un profesor debe tomar en cuenta cuando tiene alumnos con dificultades sensoriales, es mantener los niveles de ruido en clase al mínimo e insistir en el silencio cuando se transmite al grupo información y orientación importante. De este modo, todos los alumnos con necesidades especiales soportarán un número mínimo de distracciones en los puntos importantes de la lección.

Iluminación

La iluminación presenta el punto de mayor importancia para los niños que emplean métodos visuales de aprendizaje. La escuela debe asegurarse de que exista una adecuada iluminación general. Todos los alumnos deberían recibir clases en salones iluminados adecuadamente y se debe disponer de instalaciones adicionales para aquellos con dificultades visuales.

Los problemas de resplandor pueden ser controlados mediante el empleo de persianas o cortinas y prestando atención a la disposición de asientos, mientras puede proporcionarse una iluminación adicional a determinados alumnos. Las siguientes son consideraciones que deben de tomarse en cuenta a la hora de ordenar las aulas:

- a) Para los alumnos de visión parcial resultan más visibles las anotaciones en pizarrones de superficie blanca.
- b) Los proyectores son útiles, pues amplían las imágenes.
- c) Un acabado mate en las paredes, techo y suelo, evita el resplandor y los reflejos.
- d) Las fuentes de iluminación artificial requieren un mantenimiento regular para que no se deteriore su eficacia.

Capítulo IV

Hacia un Cambio en las Actitudes hacia la Persona Con Discapacidad Intelectual

4.1 Concepto de Actitud

Se ha trabajado mucho para definir el concepto de actitud, se sabe de la importancia que tiene para la psicología, pero la ambigüedad que aún presenta este concepto ha hecho que se formulen una gran cantidad de definiciones y que hoy en día no haya un acuerdo generalizado con una sola definición.

Una definición valiosa sobre actitudes que ha soportado la prueba del paso del tiempo, es la que da Allport en 1935 (citado por Gagné, 1993) y dice que "una actitud es un 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". Lo que sugiere esta definición, es que las actitudes se establecen y organizan por medio del aprendizaje. Por lo general, la

mayoría de las actitudes se aprenden de una manera casual y no como consecuencia de una enseñanza planificada. Las situaciones que forman y cambian las actitudes rodean a la persona desde que nace hasta que muere.

Tres Componentes de las Actitudes.

De acuerdo con Triadis y Milton-Rokeach (citados en Gagné, 1993), existe un acuerdo en que las actitudes abarcan tres aspectos, los cuales pueden investigarse de manera independiente o en conjunto. Dichos aspectos son:

1. **Aspecto cognositivo**, que alude a lo que se cree o no, lo que es verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable.
2. **Un aspecto afectivo**, relacionado con los sentimientos que toma una posición positiva o negativa, de simpatía o antipatía.
3. **Un aspecto conductual**, que se refiere a la disposición de responder de determinada manera.

Además de las capacidades que cimentan diversos tipos de conducta humana, el aprendizaje dá por resultado el establecimiento de estados internos que influyen sobre las elecciones de acción personal del individuo, estos resultados de aprendizaje reciben el nombre de actitudes. La relación que las actitudes tienen con el comportamiento de las personas es indirecta, por lo que las actitudes no determinan las acciones particulares, sino que hacen probable ciertas clases de acciones individuales.

Algunas actitudes que se aprenden desde la infancia se cimentan de manera sólida y por lo tanto son resistentes al cambio (Reichy y Adkock, citados en Gagné, 1993). Aunque muchas actitudes se aprenden en el hogar, la iglesia etc., resulta cierto que algunas de éstas se refuerzan en la escuela. De hecho, siempre se ha considerado que la escuela es apropiada para establecer actitudes.

4.2 Actitudes hacia la Persona con Discapacidad Intelectual

A lo largo de la historia de las actitudes sociales, pueden identificarse una gran variedad de percepciones hacia las personas con discapacidad intelectual. Han sido percibidos como seres subhumanos (comparables a los animales o las plantas), como objetos de miedo y temor, como una amenaza a la especie, como objetos de ridículo, como merecedores de piedad, como destinatarios de la caridad pública, como eternos niños, como organismos deficitarios o incompletos, como inocentes perpetuos. Por último y por fin como personas y como ciudadanos.

La actitud hacia las personas con discapacidad intelectual, tiene raíces culturales y es el resultado de conceptos que se han incorporado en la gente desde que son niños, acerca de las "diferencias", lo "distinto", lo que se encuentra en la norma del "deber ser" humano (De Lorenzo citado en Van Steendlandt, 1991, p.16).

La sociedad no es una comunidad acogedora en la que los elementos "desviantes" son automáticamente aceptados en un contexto "normal", ya que lo diferente causa temor, vacilación, vergüenza, etc. Estas actitudes negativas hacia las personas con discapacidad intelectual, ha generado tratos injustos que van desde el abandono hasta la segregación, lo cual repercute en todos los ámbitos de la vida personal, social y escolar de la persona con discapacidad.

En cuanto al ámbito escolar, como se ha mencionado, fueron creados dos tipos de educación: la regular y la especial. Dos sistemas separados cada uno con su propia administración, presupuesto, supervisores, maestros, alumnos etc. Sin embargo, lo que antes se consideraba la mejor opción educativa para las personas con discapacidad, es decir, el separarlas del resto de la sociedad en instituciones especiales, hoy se ha convertido en una solución rechazada. Ha llegado el momento de fusionar estos dos sistemas paralelos en un solo sistema que atienda las

necesidades de todos los alumnos, ya que no hay dos tipos de estudiantes diferentes, sino que todos los alumnos son diferentes dentro de un continuo de características intelectuales, físicas y psicológicas. No hay un grupo diferenciado de estudiantes que requieran servicios individualizados ajustados a sus necesidades, ya que que todos los estudiantes necesitan programas ajustados a sus peculiares formas de aprender.

Como se puede apreciar, la integración exige un cambio complejo que afecta a toda la organización escolar, puesto que lo que se pretende es una escuela diferente no sólo para los "niños integrados", sino para todos los niños, una escuela alternativa que mejorará la enseñanza para todos. Sin embargo, la integración ha encontrado en su desarrollo barreras tanto teóricas como prácticas. Las teóricas se refieren a los conocimientos que se tienen sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, mientras que las prácticas se refieren a aspectos concretos que reflejan los objetivos de los cursos, modos de evaluación, distribución de alumnos por cursos, etc.

En conclusión, las actitudes vigentes hacia la persona con discapacidad crean barreras físicas y sociales que hacen muy difícil el acceso y participación de las personas con discapacidad en la sociedad (De Lorenzo, 1985; Donaldson, 1987; García, 1993; Lopez Melero, 1993; Van Steendlandt, 1991).

4.2.1 Actitudes de Profesores

De Lorenzo (citado en Van Steendlandt, op.cit.) constata que en el ambiente educativo, uno de los obstáculos más importantes para el establecimiento de cualquier programa de integración, es la actitud negativa expresada por los maestros de escuelas regulares. Estas actitudes surgen en la mayoría de las ocasiones por el desconocimiento, tanto del concepto de integración, como de la personas con discapacidad en sí. Dada la complejidad de las trasformaciones que se pretenden en

el sistema educativo tradicional, una de las claves importantes para una escuela integradora es la exigencia de profesionales capaces de llevar a cabo con éxito el mensaje de la integración escolar (Hegarty, op.cit.).

La predisposición de los profesores hacia la integración escolar, será un factor enormemente condicionante de los resultados que se obtengan, por lo que una actitud positiva es ya un paso de gran importancia que facilita la educación de los alumnos en la escuela integrada (Marchesi y Martín, 1991). Sin embargo, el cambio de actitud es un proceso complejo, que puede modificarse de acuerdo a las experiencias que se vayan viviendo, al tiempo que las propias actitudes están moldeando resultados de éstas experiencias. En muchas ocasiones, las actitudes de los profesores se forman a través de las experiencias de otros profesores, en otros casos, es el conocimiento o la práctica educativa con alumnos con discapacidad lo que es determinante. En ambos casos, la variable más importante para entender la actitud inicial del profesor es su concepción del proceso educativo y de su tarea en el mismo.

Esta actitud inicial influye también en las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento de sus alumnos, así como en las atribuciones que realizará para explicar su retraso, lo que a su vez condiciona los resultados que el alumno obtiene. Existe una correlación alta entre las expectativas que se tienen del alumno y su comportamiento, por lo tanto, si se tienen bajas expectativas hacia los alumnos con discapacidad en lo que se refiere al aprendizaje o a la conducta social, esto tendrá consecuencias en su ritmo de aprendizaje (Marchesi y Martín, 1991). Los profesores que valoran en gran medida el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos, tienen más dificultad en aceptar a los alumnos que no van a progresar con un ritmo "normal" en esta dimensión.

Como se ha mencionado, las actitudes racistas sólo pueden desaparecer cuando se tenga una comprensión veraz y no estereotipada de las diferencias, cuando se compartan metas relevantes para todos, incluso se sabe con certeza que algunos

alumnos con discapacidades severas, por mucho que se parenda en la escuela, nunca llegarán a tener la capacidad suficiente para vivir de manera independiente en su comunidad. Lo determinante para su futuro entonces, no es lo que éstas personas sean capaces de aprender, ya que nunca será suficiente, sino que la única posibilidad que tienen de ser miembros de la comunidad, es que tengan amigos "normales" en quien confiar y se impliquen con ellos, ya que de igual forma son simplemente personas.

Una actitud más que toman los profesores hacia las personas con discapacidad, es la de sobreprotección. Muy a menudo el deseo de cuidar y proteger, lleva a algunos maestros a participar en programas educativos significativamente reducidos, que se caracterizan por la falta de desafíos y estímulos, ya que consideran que ayudan a sus alumnos al trabajar con actividades como dibujar o colorear, en lugar de que realizar el mismo trabajo que sus demás compañeros, por pensar que al hacerlo presionarían a los niños produciéndoles angustia y ansiedad. La consecuencia de esta sobreprotección al pedirles que realicen tareas diferentes, son los efectos dañinos sobre su moral como estudiante y en la relación con sus compañeros (UNESCO, 1993).

García (1993) considera que los profesores tienen que replantearse la forma de en que se relacionan con la discapacidad y sus roles ante la integración, de no ser así, consciente o inconscientemente contribuirán a mantener un clima poco favorable hacia la integración. Davidson (citado en García, op. cit.) enfatiza el hecho de que en el clima de la escuela no sólo influyen factores y condiciones materiales, sino también emocionales, que reflejan actitudes arraigadas durante años, como las que mantienen hacia las personas con discapacidad: "los conceptos relacionados con la moralidad y la salud mental resultan caducos al querer justificar la necesidad de una educación segregada, la aversión y el temor a lo diferente se alimenta así de la ignorancia". Estas emociones y sentimientos pueden distinguirse tras justificaciones razonadas que se enfrentan a los nuevos requerimientos de la integración.

Los educadores no deben negar la crítica, ya que a diferencia de otros profesionales, la actividad que realizan tiene una influencia directa sobre generaciones de niños, presentes y futuras. Es necesario que los profesores sean conscientes del clima que ellos mismos generan, de hecho, la extensión y profundidad de la mayoría de las dificultades de aprendizaje están asociadas a determinadas situaciones en las que el papel jugado por los profesores es fundamental. Por ello, los profesores deben empezar a afrontar estas cuestiones desde nuevas perspectivas, entendiendo la integración como una oportunidad para que revisen sus roles y la naturaleza de sus prácticas.

Esto exige una gran preparación por parte de los profesores para saber conjugar los conocimientos con las actitudes y capacidades, para así lograr una intervención autónoma y eficaz en el aula.

4.3 Factores importantes para el Cambio

Como se ha señalado, la actitud de los profesores hacia los niños con discapacidad contribuye significativamente a su aprendizaje. Uno de los factores causantes de una actitud sea negativa, es el desconocimiento del modelo educativo integrado, presentando por ello resistencias al cambio. Algunos aspectos a tomar en cuenta para vencer las barreras de resistencia al cambio son las siguientes:

El Cambio es esencial y está referido al aprendizaje.

El cambio en su origen se refiere al aprendizaje de nuevas formas de pensar y de conducirse. Al aceptar el cambio, las escuelas deberían ser lugares en los que los profesores aprendieran de sus experiencias, aquellos profesores que actúan como

estudiantes, tienen mayores posibilidades de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Esto se debe a la sensibilidad que se adquiere cuando se reflexiona sobre maneras de aprender, nuevas ideas o formas de trabajo y como consecuencia influye en la manera de tratar a los alumnos.

El Cambio es un proceso, no un suceso.

Al hablar de cambios profundos que sugieren a adoptar nuevas formas de pensar y de actuar en clase, es importante tener en cuenta que es un proceso que lleva tiempo, ya que los conceptos y conductas que tiene un profesor no cambian de un momento a otro. Es decir, para lograr llegar a la integración, se tendrá que pasar por periodos de ensayo-error, de posibles confusiones, de dificultades y de satisfacciones, todo ello gradualmente.

Si este cambio es satisfactorio, se creará mayor confianza y aceptación, y como consecuencia una actitud positiva.

El Cambio requiere tiempo.

La aceptación de que el cambio es un proceso, lleva a considerar otro aspecto: el cambio toma tiempo. En consecuencia, para enfrentar el cambio con posibilidades de éxito, se requiere estar consciente de la importancia del factor tiempo, principalmente en relación con:

- La necesidad de disponer del tiempo requerido para incorporar nuevas ideas y practicar nuevas destrezas.
- La necesidad de reconocer que introyectar nuevas formas de trabajo constituye un proceso que requiere tiempo.

No se debe esperar que los profesores cambien de la noche a la mañana. La

presión de programaciones irreales puede generar tensiones y ansiedades y como consecuencia actitudes negativas.

El Cambio puede molestar.

En general, los seres humanos prefieren quedarse como están, ya que el adquirir cambios implica arriesgarse y se puede llegar a pensar que ¿para qué molestarse si se puede evitar?, además, adoptar algo nuevo conlleva a menudo a tener que rechazar formas de pensar y actuar que hasta ese momento eran sumamente importantes.

Etapas del Proceso de Cambio

El tener ampliamente fundamentado los principios que rigen la integración, y conociendo los mitos y creencias que aún prevalecen en nuestra sociedad se pueden presuponer las reacciones que conllevan al cambio, para lo cuál se pueden anticipar las siguientes etapas:

- **Estabilidad**, donde ante la propuesta de una innovación educativa la primera respuesta del equipo docente se podrá manifestar como una aparente aceptación y comprensión de la misma.
- **Negación y Enojo**, esta etapa ocurre cuando se entra en contacto real y directo con las personas con discpacidad y la alternativa de educación propuesta, esta reacción refleja la resistencia a cambiar Iso patrones establecidaos, ya que se tienen que rechazar formas de actuar y pensar que hasta ese momento estaban muy arraigadas al individuo.
- **Negociación**, se da cuando los docentes empiezan a aceptar más genuinamente la nueva perspectiva de su labor, encontrando satisfacción en las nuevas tareas a realizar.

- **Aceptación**, el proceso de cambio culmina en esta etapa, donde se acepta la integración educativa con un convencimiento y compromiso significativo, acompañado de un modificación sustancial de los esquemas de acción previos.

De acuerdo con Hegarty y Cols. (op.cit.), el que los profesores identifiquen el cambio hacia la integración como una imposición y no como una propuesta participativa, es contraproducente y en la mayoría de los casos puede ocasionar actitudes negativas hacia la integración, por tanto se tiene que pensar que la negociación, no se agota en la elaboración del proyecto de integración, sino que se extiende a la puesta en práctica. Esta es la única manera en que el proyecto de integración se va haciendo de todos y de manera importante de los maestros.

4.4 El Profesor como Agente de Cambio

Dentro del proceso educativo, el profesor es un elemento esencial, no sólo porque es él quien imparte la clase y transmite conocimientos, sino porque la influencia que éste tiene sobre sus alumnos es determinante en su formación. Las decisiones que un maestro tome, las experiencias que ofrezca, la relación que tenga con sus alumnos y su misma forma de ser influye de manera importante en sus estudiantes.

Su importancia en el proceso de integración escolar, se refiere en parte a que si un profesor tiene actitudes negativas hacia las personas con discapacidad, de alguna manera su conducta servirá como modelo a sus alumnos. Se debe tener en cuenta que una vez que se han modelado las actitudes, no son fáciles de cambiar, de aquí la importancia de que el profesor tenga una actitud positiva y realista de las personas con discapacidad para poder transmitirla sus alumnos regulares.

Para despertar una actitud positiva por parte de los alumnos hacia la persona con discapacidad, pueden desarrollarse programas de sensibilización e información en relación con el nuevo compañero, adaptadas a la edad de los alumnos en las que se explique la diversidad de las personas discapacitadas, acercándolos de manera positiva, también explicando la forma en que se pueden comunicar, comportarse y responder, destacando lo que son capaces de hacer y evitando las connotaciones. Basta que un maestro muestre a sus alumnos como introducir la silla de ruedas, intercambiar señales con sordos, etc., para que los nuevos compañeros con discapacidad sean aceptados como uno más, cuyas limitaciones se conocen y se asumen sin mayor problema.

La experiencia ha demostrado que la convivencia en la misma clase con alumnos que tienen discapacidades ha permitido un mejor conocimiento mutuo, mejorando las actitudes y expectativas de unos y el autocepto de otros. A pesar de que la integración social no queda garantizada automáticamente con la integración escolar, es indudable habrá un progreso en el respeto por las diferencias que ha de ayudar a la construcción de unas relaciones más tolerantes y solidarias.

4.5 Investigaciones de Actitudes hacia la Integración Escolar de Personas con Discapacidad Intelectual

A continuación se proporciona una revisión general de estudios relacionados con las actitudes que presentan los alumnos, los padres, los Profesores y los Directores hacia la integración de personas con discapacidad intelectual.

A) Actitudes de Alumnos sin Discapacidad

En una investigación elaborada por Strauch en Norteamérica en 1970 que comparaba las actitudes de adolescentes sin discapacidad que hubiesen tenido contacto con personas con discapacidad intelectual y los que no tuvieran ésta experiencia, se encontró que ambos grupos presentaban una actitud negativa hacia las personas con discapacidad intelectual.

B) Actitudes de Padres

El papel de los padres esta asociado al de los profesionales y de igual manera es sumamente importante. La participación de los padres en el proceso educativo es un factor determinante para favorecer el desarrollo del niño en todos los aspectos (Marchesi y Martín, op.cit.).

En la investigación realizada por Sosa (1987) se evaluaron las actitudes de padres hacia la integración, para lo cuál se compararon tres grupos de padres:

1. Padres de hijos con discapacidad intelectual que asistían a escuelas regulares donde hay grupos integrados de personas con discapacidad intelectual.
2. Padres de hijos con discapacidad intelectual que asistían a una escuela de educación especial.
3. Padres de hijos que no tienen discapacidad y asisten a escuelas regulares donde no hay grupos integrados de personas con discapacidad.

Las actitudes fueron evaluadas por medio de un cuestionario de respuestas tipo Lickert, sus resultados fueron los siguientes:

- Los padres de hijos con discapacidad intelectual en grupos integrados a una escuela regular, mostraron una actitud positiva hacia la integración académica, laboral y familiar, pero una actitud negativa hacia la integración comunitaria.

- El grupo de padres con hijos sin discapacidad en escuela regular, mostraron una actitud positiva en la integración comunitaria y en las áreas de integración laboral, familiar y académica mantuvieron una actitud tendiente negativa.
- En el grupo de padres con hijos que tenían discapacidad intelectual y asistían a escuela especial, se presentó una actitud negativa hacia la integración académica en las áreas de integración familiar y laboral, puntuaron muy similar al grupo de padres con hijos sin discapacidad intelectual en escuela regular.

En otra investigación realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid (1990), al evaluar el programa de integración escolar del curso 1988-1989, los resultados encontrados fueron que las actitudes de los padres se relacionan con las dificultades que perciben en sus hijos. En este sentido mientras menor es el nivel intelectual de su hijo o más dificultad tiene, mejor es la actitud. Por otra parte, las actitudes de los padres hacia la integración también se relaciona con el grado de atención que consideran que reciben los niños, y si ésta se ajusta a lo que creen y necesitan.

En la investigación realizada por Argil (1990), se comparan dos grupos de 40 padres, con respecto a sus percepciones acerca del rendimiento que podrían presentar sus hijos con discapacidad intelectual en el programa educativo y la interacción social. Un grupo lo conformaron 20 padres que tenían un hijo con discapacidad intelectual y que asistía a una escuela de educación especial. El otro grupo estaba integrado por 20 padres con un hijo con discapacidad intelectual que asistía a una clase integrada en una escuela regular. Los datos encontrados fueron:

- Los padres que tienen a su hijo en escuela regular expresaron que el ambiente es satisfactorio al convivir sus hijos con compañeros sin discapacidad, que desarrollan mejor sus capacidades generales al compartirlas con sus amigos o compañeros sin discapacidad, que sus hijos podrán lograr mayores avances en el programa de integración, ya que éste les proporciona la posibilidad de llevar una

vida más independiente.

- **Por el contrario en los puntos antes mencionados, los padres de hijos que asisten a una escuela de educación especial se mostraron inseguros o en desacuerdo.**

La percepción de ambos grupos de padres coincidieron en que en la escuela especial, existe más material educativo y terapéutico al alcance del niño. En cuanto a la satisfacción que presentan los padres con el servicio que ofrece la escuela a su hijo, se reporta que todos los padres consideran adecuado el tipo de educación que recibe su hijo. Por último, los padres de niños integrados en la escuela regular no estuvieron de acuerdo en que sus hijos pudieran educarse y aprender mejor en una escuela especial, percepción que sí tuvieron los padres de hijos inscritos en la escuela especial.

C) Actitudes de Profesores

Esta área es especialmente relevante debido a que las actitudes que presenten los profesores hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual, resulta fundamental para que la integración escolar tenga éxito.

En un estudio realizado por Panda y Bartel (1972) los profesores con experiencia con niños con discapacidad intelectual, mostraron una actitud negativa hacia las personas con discapacidad intelectual.

Por otra parte, Smith y Greenberg (1975) realizó un estudio sobre las actitudes de los profesores hacia las personas con discapacidad intelectual, teniendo como variables el C.I., la clase social y el nivel escolar, se encontró que 196 maestros reportaron que la conducta social de los niños con discapacidad intelectual era influenciada por la clase social.

El Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid, evaluó su programa de integración

escolar del curso 1988-1990, el cual consistía en identificar las condiciones que facilitarían o dificultarían el proceso de integración, de modo que se obtuvieran datos fiables que permitieran concretar los distintos aspectos del programa de integración. La investigación se llevó a cabo en 52 centros; una de las variables medidas fueron las actitudes y expectativas de los profesores tutores y los profesores de apoyo ante el programa de integración. Las afirmaciones que arrojaron los resultados fueron que los profesores que mostraron una buena actitud en general hacia la integración, probablemente se deba al hecho de que la gran mayoría participó en el programa de integración de forma voluntaria. Además, las actitudes favorables se encuentran en los centros con mejor proyecto educativo o en centros que posteriormente elaboraron un proyecto de mayor calidad. Esto lleva a pensar que el hecho de que se encuentren actitudes positivas, sea un factor de pronóstico para que los profesores trabajen en la elaboración de un mejor proyecto educativo.

En la investigación realizada por Mcevor, Shores, Wehby, Johnson y Fox en 1990, se capacitó por medio de talleres a 17 maestros de clases integradas a la escuela regular, para trabajar con alumnos que presentaban discapacidad intelectual moderada y severa. En el taller de capacitación se les brindó a los profesores una variedad de procedimientos posibles a utilizar y con ello facilitar la integración, además se realizaron ejercicios prácticos, en los que recibieron retroalimentación por parte de los instructores. En este estudio se encontró que los profesores que utilizaron las técnicas de instrucción directa manejadas en talleres, lograron incrementar significativamente la interacción social de sus alumnos con discapacidad intelectual dentro del ambiente integrado. Concluyendo, además de que la capacitación incrementa la confianza del profesor en su tarea, favorece su actitud hacia la integración, debido a que éstos consideran que poseen estrategias educativas, recursos y apoyos para realizar un trabajo adecuado.

Porter (1991) realizó un estudio referente a las opiniones de los maestros en dos distritos de las escuelas canadienses acerca de la integración. Encontró que 24 de 30

maestros respondieron a la encuesta. Sólo 2 de éstos 24 maestros indicaron no estar de acuerdo con la integración de los alumnos con discapacidad intelectual. A pesar de que pocos siguen teniendo actitudes negativas hacia el proceso de integración, 12 de los 24 indicaron que sus actitudes habían cambiado y los otros 12 profesores reportaron que sus actitudes eran más positivas que al iniciar el curso. Con esto, Porter concluye que cuando los maestros carecen de confianza en su habilidad para enfrentar las necesidades de los estudiantes con discapacidad, a menudo no están dispuestos a hacerse responsables sobre los probables fracasos de los estudiantes.

En la investigación realizada por Espinoza (1991), se evaluaron las actitudes de maestros y alumnos hacia las personas con discapacidad intelectual, tomando como variables el sexo, escolaridad y tipo de escuela a la que asisten (integrada o no integrada). Los resultados son los siguientes:

- Se encontraron diferencias en cuanto al sexo, ya que las mujeres presentaban una actitud más positiva que los hombres acerca de la participación de la persona con discapacidad en la comunidad y características positivas de la persona con discapacidad intelectual, así como una menor tendencia a percepciones negativas de éstas personas.
- En las diferencias por escolaridad se encontró que los profesores tienen una actitud más positiva que la de los alumnos sin discapacidad en las áreas de vida independiente, interacción social, ubicación escolar y características positivas de las personas con discapacidad intelectual.
- En las diferencias por tipo de escuela, los alumnos y profesores que su escuela tiene grupo integrado mostraron actitudes más positivas hacia las subescalas de vida independiente, interacción social, ubicación escolar, características positivas y una menor tendencia a tener percepciones negativas en las subescalas de características negativas y conducta adaptativa negativa, en contraposición con los sujetos de escuelas sin grupos integrados.

D) Actitudes de Directores

Esta investigación también le otorga una especial relevancia a la actitud que del personal directivo de las escuelas regulares hacia la integración de alumnos con discapacidad intelectual. Larivee y Cook (citados en Bain y Dolbel, 1991) consideran que el apoyo del director es un factor crítico en cuanto a su influencia sobre la actitud que presentan los profesores y también en la creación de un clima de liderazgo profesional necesario para una integración efectiva. Debido a que una de las principales funciones del director es transmitir nuevas tendencias educativas y actualizar al personal de su escuela, y debido a su situación, que implica el liderazgo, éstos pueden tener influencia sobre las actitudes que presenten los profesores, facilitando o dificultando la aceptación de la integración.

El rol que desempeña el director en cuanto a la aceptación de un sistema integrador, despierta un interés especial en México, ya con su apoyo a la educación integrada, se ejercería cierta influencia y presión sobre la secretaría de educación, para así lograr un apoyo a niveles superiores, ya que en nuestro país aún no existen leyes que cuestionen la dicotomía tradicional entre la educación regular y la especial, y que además exijan y defiendan el derecho de los niños con necesidades educativas especiales a recibir la atención adecuada dentro de un sistema único de educación.

En México no se encontraron investigaciones acerca de las actitudes de los directores hacia la integración, y en general existen muy pocas estudios actuales acerca de la actitud de directores. A continuación se presentan algunas investigaciones realizadas en Norteamérica (citadas en Bain y Dolbel, op.cit.):

Davis (citado en Bain y Dolbel, 1991) realizó una investigación en 1980 con 345 directores de primarias y secundarias, encontrando que la mayoría de los directores se mostraron entusiastas al tratarse de la integración únicamente de estudiantes problemas leves de aprendizaje o con impedimento físico. Las actitudes hacia la integración de estudiantes con discapacidad intelectual fueron negativas.

Payne y Murray (citados en Bain y Dolbel, 1991) en 1974 encontraron que sólo un 40% de directores de escuelas urbanas y 71% de directores de escuelas rurales apoyaron la integración. Nuevamente los directores mostraron menor aceptación a la integración de estudiantes con discapacidad intelectual.

Goupil y Brunet (citados en Bain y Dolbel, 1991), llevaron a cabo una investigación en Canadá en 1984, donde encontraron que los directores manifestaron un apoyo moderado hacia la integración, aunque también reportaron actitudes negativas hacia la integración de estudiantes con discapacidad intelectual.

Otros estudios realizados en Australia muestran resultados similares a los anteriores:

Ward (citado en Bain y Dolbel, 1991) encontraron que el 88% de los directores entrevistados apoyaban la integración de personas con discapacidad a la comunidad, un 83% de éstos opinaron que para alcanzar esta meta, era necesaria la integración de estudiantes con discapacidad intelectual como primer paso. Los directores estuvieron a favor de la integración de niños con discapacidad intelectual leve, impedimentos de tipo físico, sordera leve y moderada y niños débiles visuales únicamente. En cuanto a alumnos con discapacidad intelectual moderada y niños con impedimento múltiples, las respuestas en general fueron negativas. Los autores concluyeron que los directores mostraban una actitud positiva únicamente hacia la integración de alumnos que no demandaran ni aptitudes extras ni actividades extracurriculares por parte de los profesores.

Finalmente, otra investigación realizada por Roberts y Pratt (citada en Bain y Dolbel, 1991) mostró que un 73% de los directores apoyaban el concepto de integración.

Capítulo V

Método

5.1 Planteamiento del Problema

Si bien es cierto que se han realizado investigaciones relacionadas con la actitud hacia integración educativa de personas con discapacidad intelectual, no hay ninguna realizada en México que contemple las actitudes del personal Directivo y el personal Docente de escuelas regulares.

Asimismo, esta investigación pretende aportar datos sobre las actitudes que presentan los directores y profesores de la Delegación Iztapalapa hacia la integración de personas con discapacidad intelectual, lo cual proporcionará información acerca de la disponibilidad de directores y profesores a una posible adopción del Sistema Educativo Integrado en su Escuela en un futuro próximo. Sabemos que la fusión de ambos sistemas educacionales (regular y especial) es necesaria, por lo que esta

investigación pretende abrir camino al siguiente paso a tomar en este importante proceso de unificación, con el fin de que se lleven a cabo los estudios subsecuentes pertinentes.

5.2 Objetivo General

Comparar las actitudes de los directores y profesores de escuelas primarias públicas y privadas del sistema regular hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual.

5.3 Preguntas de Investigación

Para que las preguntas resulten claras, se establecerán las siguientes convenciones:

- Directores y Profesores: personal académico.
- Discapacidad Intelectual: D.I.

1. ¿Cómo son las actitudes del personal académico de escuelas primarias hacia la integración escolar de personas con D.I.?
2. **H₁**: Hay diferencias entre las actitudes hacia la integración escolar de personas con D.I. entre el personal académico:
 - de primarias públicas/privadas.
 - del turno matutino/vespertino.
 - de sexo femenino/masculino.

- con escolaridad de licenciatura/Normal.
- egresado de la Nacional de Maestros/Otra.
- con experiencia con personas con D.I./sin experiencia.
- con grupo integrado/ sin grupo integrado en su escuela.

Ho: No hay diferencias entre las actitudes hacia la integración escolar de personas con D.I. entre el personal académico:

- de primarias públicas/privadas.
- del turno matutino/vespertino.
- de sexo femenino/masculino.
- con escolaridad de licenciatura/Normal.
- egresado de la Nacional de Maestros/Otra.
- con experiencia con personas con D.I./sin experiencia.
- con grupo integrado/ sin grupo integrado en su escuela.

5.4 Variables

Pregunta 1.

Variable:

- Actitudes hacia la integración de personas con discapacidad intelectual.

Pregunta 2.

Variables Independientes:

- Tipo de escuela: Pública o privada.
- Turno: matutino o vespertino.
- Sexo: femenino o masculino.

- **Escolaridad:** Licenciatura o Normal.
- **Egresado:** Nacional de Maestros u Otra.
- **Experiencia:** Con experiencia o Sin experiencia con discapacitados.
- **Grupo integrado:** Con grupo Integrado o Sin grupo Integrado.

Variable Dependiente:

- **Actitud hacia la integración de las personas con discapacidad intelectual.**

5.5 Tipo de Estudio

De acuerdo al periodo en el que se captó la información, este estudio es de tipo **Prospectivo**, es **Tranversal** ya que las variables fueron medidas una sola vez. Es **Comparativo** debido a que existen dos poblaciones y se quieren comparar algunas variables para contrastar varias hipótesis centrales. Es también un estudio **Observacional**, ya que únicamente se mide el fenómeno estudiado y no se modifica a voluntad ninguno de los factores que intervienen en el proceso (Méndez, 1994).

5.6 Diseño

Es una investigación empírica con diseño **ex post facto**, debido a que no hubo control de variables independientes, ya que éstas son inherentes al sujeto y por lo tanto intrínsecamente no manipulables, además de que en este estudio se realizaron inferencias sobre las relaciones de las variables sin intervención directa (Kerlinger, 1988).

GRUPOS	SUJETOS	EVALUACION
G1	DIRECTORES	0
G2	PROFESORES	0

5.7 Sujetos

La muestra estuvo constituida por 45 Directores y 84 Profesores de Escuelas Primarias Públicas y Privadas, de ambos sexos. La ubicación del total de las escuelas se encuentra en la Delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal.

5.8 Selección de la Muestra

El muestreo que se utilizó en esta investigación es de tipo no probabilístico y de poblaciones móviles, ya que la delegación Iztapalapa fué elegida debido a que las autoridades de ésta nos brindaron su apoyo para la realización del presente estudio. La selección de las 30 escuelas públicas y las 30 privadas se realizó bajo el criterio de muestreo probabilístico, utilizando una tabla de números aleatorios, por lo que cada escuela que conformó la población, tuvo la misma probabilidad de ser seleccionada. Teniendo ya las 60 escuelas seleccionadas, el director de cada una de ellas eligió bajo su criterio a dos profesores.

5.9 Escenario

Los escenarios utilizados en esta investigación fueron variados, ya que debido a la falta de tiempo expresada por el personal académico para interrumpir sus actividades en el momento, se les permitió contestar el cuestionario en un lapso de siete días, por lo que no fué posible controlar el lugar en donde se respondió el instrumento.

5.10 Instrumento de Recolección de Datos

La recolección de datos se hizo a través de un cuestionario de actitudes hacia la integración de personas con discapacidad intelectual (se incluye en Apéndice 1), realizado y validado por Carmen Espinoza (1991). Este cuestionario consta de tres partes:

- a) La primera parte se refiere a los datos personales del sujeto.
- b) La segunda parte consta de una escala tipo Lickert compuesta por 71 afirmaciones con cinco opciones a responder: Totalmente de Acuerdo (TA), Acuerdo (A), Indiferente (I), Desacuerdo (D), Totalmente en Desacuerdo (TD).

Ejemplo:

Es inútil tratar de educar a una
persona con Deficiencia Mental TA A I D TD

Las subescalas que contempla esta parte del cuestionario son:

- **Acceso Escolar.** Incluye cuestionamientos referidos a las capacidades para desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas educativas de las personas con discapacidad intelectual (preguntas 4, 7, 17, 21, 32, 37, 41, 44, 49, 53, 56, 58, 62, 64, 66, 68, 70).

- **Presencia en la Comunidad.** Incluye preguntas referidas a la capacidad de las personas con discapacidad para elegir amigos, para tener interacción con personas ordinarias, relaciones de afecto y desempeño en algunos servicios dentro de su comunidad (preguntas 5, 8, 10, 13, 20, 23, 26, 27, 36, 46, 48, 50, 52, 54, 82).
 - **Interacción Familiar.** Incluye criterios de educación, problemática familiar e interacción familiar y social de la persona con discapacidad intelectual y los miembros de su familia (preguntas 19, 22, 25, 28, 40, 42, 47, 60, 61, 71).
 - **Interacción y Apertura Laboral.** Incluye preguntas referidas a las capacidades, cualidades y habilidades de las personas con discapacidad intelectual a nivel de tareas a seguir y para el desempeño de un empleo (preguntas 2, 12, 16, 31, 69, 45, 67).
 - **Vida Independiente.** Incluye aspectos referidos a la responsabilidad de la persona con discapacidad intelectual a ser autosuficiente en su casa, apoyo personal y manejo de presupuesto. (Preguntas 1, 3, 6, 9, 11, 14, 15, 18, 24, 29, 30, 33, 34, 38, 43, 51, 55, 57, 59, 63, 65, 69).
- c) La tercera parte es un cuestionario Diferencial Semántico compuesto por 19 items, en donde la persona que responde tiene que situar su respuesta entre 5 opciones que van desde un polo al polo opuesto. Ejemplo:

Una persona con Deficiencia Mental es:

Eficiente _ _ _ _ _ Ineficiente
 A B C D E

Las subescalas que integran la escala Diferencial Semántico son:

- **Características Positivas.** Contempla cualidades y capacidades socialmente admisibles.
- **Características Negativas.** Contempla cualidades y capacidades socialmente inadmisibles.
- **Conducta Adaptativa Negativa.** Contempla pautas de comportamiento socialmente inadmisibles.

El cuestionario fué anónimo para que hubiera una mayor confianza en la participación y cooperación del personal académico.

5.11 Procedimiento

Una vez integrada la muestra de escuelas, se acudió a la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) con el fin de hablar con el Coordinador Técnico para explicarle el objetivo de la investigación y solicitar su cooperación. Posteriormente se entregó un oficio dirigido al director de cada escuela seleccionada, en el que la USEI solicitaba su participación en la investigación. Finalmente se visitó cada una de las escuelas de la muestra y se realizó una entrevista con el director para darle a conocer el proyecto "Actitudes de directores y profesores hacia la Integración de Personas con Discapacidad Intelectual a Escuelas Regulares", explicando los objetivos, fines y procedimientos de la misma. Se entregó el oficio y se pidió al director su cooperación para para permitir la aplicación del cuestionario. Al entregar este cuestionario se dió la siguiente información:

"Se está realizando una investigación sobre las actitudes de los directores y profesores hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual. Para llevarla a cabo necesitamos que conteste este cuestionario el director de la escuela y dos profesores que éste seleccione".

Se acordó con los directores un plazo para la entrega de los cuestionarios, el cual fue de una semana. Puede decirse que la disposición que presentaron los directores y profesores fue parcialmente adecuada, dado que algunos sujetos no contestaron el cuestionario, otros solicitaron un nuevo plazo para entregarlo, y por último, algunos que contestaron mostraron cierta actitud desfavorable, argumentando tener mucho trabajo. De esta forma se entregó un total de 180 cuestionarios. El tiempo que tomó la recolección de los cuestionarios fue prolongado y únicamente se logró reunir el 71% del total planeado. Finalmente, con 129 cuestionarios contestados se procedió a realizar el análisis estadístico.

Capítulo VI

Resultados

Análisis Estadístico

Como primer paso se realizó un análisis de frecuencia para probar la discriminación de los reactivos, por medio del cual se decidió eliminar los reactivos número 8, 10, 18, 23, 47, 49, 55, 56 y 59 de la escala de actitudes tipo Lickert debido a que más del 20% de los sujetos tuvieron la tendencia a ubicar su respuesta en la opción de "indiferencia", con lo que su grado de discriminación se reduce. También se acordó eliminar completamente la parte Diferencial Semántica del cuestionario, ya que los sujetos no discriminaron en los reactivos, pues más del 20% de las respuestas de cada pregunta se encontraba en la opción "indiferente", y con este tipo de respuesta no puede hacerse una interpretación significativa. Como último paso, se describieron las características de la población entrevistada, obtenidas por un análisis de

frecuencia; se presentan a continuación .

Descripción de la Muestra

a) Ocupación

Del total de la población entrevistada, el 34.9% (45) de los sujetos son Directores de escuela primaria y el 65.1% (84) son profesores de las mismas.

Table 1. Variable Ocupación.

OCUPACION	# DE SUJETOS	%
DIRECTORES	45	34.9
PROFESORES	84	65.1
TOTAL	129	100.0

b) Tipo de Escuela

Esta variable se distribuyó de la siguiente forma: el 48.8% (63) de los sujetos laboran en escuelas primarias públicas y el 51.2% (66) en escuelas privadas.

Tabla 2. Variable Tipo de Escuela.

ESCUELA	# DE SUJETOS	%
PUBLICA	63	48.8
PRIVADA	66	51.2
TOTAL	129	100.0

c) Sexo

La variable Sexo reportó que el 70.5% (91) de la muestra entrevistada son mujeres y el 29.5% (38) son hombres.

Tabla 3. Variable Sexo.

SEXO	# DE SUJETOS	%
FEMENINO	91	70.5
MASCULINO	38	29.5
TOTAL	129	100.0

d) Grupo Integrado

En la variable referente a la existencia de Grupo Integrado (GI), el 96.1% (124) de los sujetos que integraron la muestra respondió que no hay GI en la escuela en la que labora, y el 3.9% (5) restante reportó que sí lo hay.

Tabla 4. Variable Grupo Integrado.

GRUPO INTEGRADO	# DE SUJETOS	%
CON GI	5	3.9
SIN GI	124	96.1
TOTAL	129	100.0

e) Turno

Se encontró que el 79.1% (102) de la muestra pertenecía al Turno Matutino, y el 20.9% (27) al Turno Vespertino.

Tabla 5. Variable Turno.

TURNOS	# DE SUJETOS	%
MATUTINO	102	79.1
VESPERTINO	27	20.1

TOTAL	129	100.0
-------	-----	-------

f) Nivel Escolar

De la muestra entrevistada, el 39.5% (51) tuvieron un nivel escolar de Licenciatura y el 60.5% (78) eran egresados de la Normal de Maestros.

Tabla 6. Variable Nivel Escolar.

ESCOLARIDAD	# DE SUJETOS	%
LICENCIATURA	51	39.5
NORMAL	78	60.5
TOTAL	129	100.0

g) Escuela donde realizaron sus estudios

En esta variable la muestra se distribuyó con el 37.2% (48) provenientes de la Escuela Nacional de Maestros y el 62.8% (81) egresados de otra escuela.

Tabla 7. Variable Escuela de la que provienen.

EGRESADO DE	# DE SUJETOS	%
ESC. NACIONAL	48	37.2

OTRAS ESCUELAS	81	68.8
TOTAL	129	100.0

h) Experiencia con Personas con Discapacidad

De los sujetos entrevistados, el 41.1% (53) manifestó haber tenido algún tipo de contacto con con personas con discapacidad y el 58.9% (76) expresó no haber tenido ninguna experiencia.

Tabla 8. Variable Experiencia.

EXPERIENCIA	# DE SUJETOS	%
CON EXPERIENCIA	53	41.1
SIN EXPERIENCIA	76	58.9
TOTAL	129	100.0

Actitud General Expresada por Directores y Profesores hacia la Integración Escolar de Personas con Discapacidad Intelectual

Como de puede observar, la actitud expresada tanto por los directores como por los profesores resultó ser Favorable.

Tabla 9. Actitud. Variable Ocupación

Variables	X	Actitud
Independencia	74.22	Favorable
Laboral	27.69	Favorable
Escolar	60.97	Favorable
Comunidad	37.04	Favorable
Familia	29.08	Favorable

Tabla 10. Escala de Actitudes para el Cuestionario.

	Independencia	Laboral	Escolar	Comunidad	Familia
Muy Favorable	87.5 ó más	31.5 ó más	78.5 ó más	45.0 ó más	38.0 ó más
Favorable	66.5-87.4	24.5-31.4	61.0-78.4	35.0-44.9	28.0-35.9
Indiferente	47.5-66.4	17.5-24.4	45.0-60.9	25.0-34.9	20.0-27.9
Desfavorable	28.5-47.4	10.5-17.4	28.5-44.9	15.0-24.9	12.0-19.9
Muy Desfavorable	28.4 ó menos	10.4 ó menos	28.4 ó menos	14.9 ó menos	11.9 ó menos

Diferencias entre Grupos

Para comprobar las hipótesis planteadas en la presente investigación, se procedió a aplicar la Prueba "t" de Student revisando que se cumpliera con los siguientes criterios:

- a) Que los datos provinieran de una población cuya distribución fuera normal.
- b) Homogeneidad de Varianzas, que se probó mediante la F de Levin.
- c) El nivel de medición mínimo de las variables fuera intervalar.

A continuación se muestran los resultados obtenidos. Es importante que en virtud de que se hacen más de tres comparaciones, es imprescindible aplicar la Prueba de Bonferroni, para evitar sesgar el alfa.

La prueba consiste en dividir el nivel de significancia (α) entre las comparaciones realizadas (Kirk, 1988).

Fórmula: $\alpha = \frac{\alpha}{c}$

$$\alpha = \frac{.05}{5} = .025 \text{ redondeando } \alpha \approx .03$$

a) Diferencias por Ocupación

A continuación se resenta la Tabla No. 17, en donde al aplicar la prueba "t" de Student, se encontró que no existen diferencias significativas en $\alpha = .05$ entre las subescalas y la variable ocupación, por lo que no se rechaza la H_0 .

Tabla 10. "t" de Student de la Variable Directores y Profesores.

SUBESCALA	X/DIRECT.	X/PROFS.	t	$\sigma/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDENC.	74.20	73.70	.29	.775	1.01	.994
LABORAL	27.40	27.60	-.26	.796	1.06	.794
ESCOLAR	60.64	60.89	-.13	.894	1.33	.261
COMUNIDAD	36.46	36.92	-.51	.613	1.02	.911
FAMILIA	29.11	28.98	.15	.881	1.20	.465

b) Diferencias por Tipo de Escuela

En esta variable al aplicar la prueba "t" de Student no se encontraron diferencias significativas en $\alpha = .05$, por lo que no se rechaza la H_0 .

Tabla 11. "t" de Student de la Variable Escuelas P ublicas y Privadas.

SUBESCALA	X/PUBLICA	X/PRIVADA	t	$\alpha/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDENC.	73.95	73.80	.09	.928	1.73	.031
LABORAL	27.38	27.68	-.40	.693	1.37	.210
ESCOLAR	60.04	61.53	-.84	.403	1.16	.569
COMUNIDAD	36.63	36.89	-.30	.766	1.12	.658
FAMILIA	28.79	29.25	-.59	.553	1.37	.214

c) Diferencias por Turno

Al llevar a cabo la aplicación de la prueba "t" de Student se encontró que tampoco existen diferencias entre las subescalas y esta variable al $\alpha = .05$, por lo que no se rechaza la H_0 .

Tabla 12. "t" de Student de la Variable Turnos Matutino y Vespertino.

SUBESCALA	X/MATUT.	X/VEPERT.	t	$\alpha/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDENC.	73.62	74.81	-.58	.561	1.88	.139
LABORAL	27.48	27.74	-.28	.781	1.93	.057
ESCOLAR	61.03	59.92	.51	.610	1.03	.872
COMUNIDAD	36.79	36.66	.12	.905	1.18	.647
FAMILIA	29.01	29.07	-.06	.95	1.85	.146

d) Diferencias por Sexo

Al aplicar el análisis estadístico prueba "t" de Student y teniendo un nivel de significancia de $\alpha = .05$, se encontró que no hay diferencias. Estos resultados indican que que no se rechaza la H_0 .

Tabla 13. "t" de Student de la Variable Sexo Femenino y Masculino.

SUBESCALA	X/FEM.	X/MASC.	t	$\alpha/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDENC.	73.38	75.05	-.92	.360	1.18	.577
LABORAL	27.06	28.65	-1.94	.055	1.30	.369
ESCOLAR	59.91	62.94	-1.58	.118	1.30	.318
COMUNIDAD	36.42	37.57	-1.21	.227	1.50	.178
FAMILIA	28.56	30.15	-1.89	.061	1.08	.808

e) Diferencias por Escolaridad

Al analizar esta variable se encontró que existen diferencias significativas al $\alpha = .05$ en las subescalas, independencia con un valor $t = 2.17$ y en la subescala de comunidad $t = 2.15$, donde los valores "t" son significativos al nivel inicialmente establecido. Debido a estos resultados se rechaza la H_0 .

Pensamos que las diferencias podrían deberse a que los sujetos que tienen mayor grado de estudios, poseen mayores conocimientos acerca de las personas con discapacidad intelectual gracias a su formación académica, pues en este grupo se encuentran licenciados en Pedagogía y Psicología (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

Tabla 14. "t" de Student de la Variable Escolaridad.

SUBESCALA	X/LIC.	X/NORMALIS.	t	$\alpha/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDEC.	76.05	72.44	2.17	.032	1.31	.307 *
LABORAL	28.33	27.01	1.72	.089	1.32	.292
ESCOLAR	62.47	59.71	1.53	.128	1.46	.152
COMUNIDAD	37.90	36.02	2.15	.034	1.58	.085 *
FAMILIA	29.94	28.43	1.91	.058	1.11	.704

* Diferencias Estadísticas Significativas

f) Diferencias en cuanto a la Escuela de la que Egresaron

Al comparar esta variable con las subescalas, no se encontraron diferencias significativas en $\alpha = .05$, por lo que no se rechaza la H_0 .

Tabla 15. "t" de Student de la Variable Escuela de la que son Egresados.

SUBESCALA	X/NORMAL	X/OTRA	t	$\alpha/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDENC.	72.62	74.61	- 1.17	.245	2.59	.000
LABORAL	27.12	27.77	-.83	.407	1.53	.096
ESCOLAR	60.27	61.12	-.47	.643	2.09	.004
COMUNIDAD	36.31	37.03	-.81	.421	1.52	.098
FAMILIA	28.75	29.20	-.60	.552	1.59	.069

g) Diferencias por Experiencia

Al aplicar la prueba "t" de Student y teniendo en cuenta un nivel de significancia de $\alpha = .05$, se encontró que existen diferencias en las subescalas Independencia con valor $t = 2.36$, Laboral valor $t = 3.08$, Escolar valor "t" 1.92, Comunidad valor $t = 2.54$ y Familiar valor $t = 2.19$. Estos resultados indican que los grupos difieren significativamente, por lo que se rechaza la H_0 .

Concluimos que los sujetos que han tenido algún tipo de experiencia con personas con discapacidad tienen mejor actitud hacia éstos, lo cual puede deberse a que las personas que tienen experiencia con discapacitados, poseen un conocimiento veraz y no estereotipado de las personas con discapacidad y conocen de cierta manera cuales son sus potencialidades (Lopez y Guerrero, 1993).

Tabla 16. "t" de Student de la Variable Experiencia.

SUBESCALA	X/CON EXP.	X/SIN EXP.	t	$\alpha/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDENC.	76.16	72.27	2.36	.020	1.34	.259 *
LABORAL	28.88	26.59	3.08	.003	1.10	.721 *
ESCOLAR	62.81	59.40	1.92	.058	1.03	.923
COMUNIDAD	38.05	59.40	2.54	.012	1.32	.293 *
FAMILIA	30.03	28.32	2.19	.030	1.55	.096 *

* Diferencias Estadísticas Significativas

h) Diferencias en cuanto a la existencia de Grupo Integrado

Al aplicar la prueba "t" de Student se encontró que no existen diferencias significativas, por lo que no se rechaza la H_0 .

Tabla 17. "t" de Student de la Variable Existencia de Grupo Integrado.

SUBESCALA	X/SI HAY	X/NO HAY	t	$\alpha/k = .03$	F	en Tabla
INDEPENDENC.	72.40	73.93	-.36	.721	3.66	.210
LABORAL	28.80	27.48	.67	.787	2.84	.316
ESCOLAR	62.00	60.75	.27	.787	3.04	.283
COMUNIDAD	38.40	36.70	.76	.451	1.60	.707
FAMILIA	28.40	29.05	-.32	.746	3.80	.198

Análisis Predictivo

A lo largo del análisis de datos y de acuerdo con la interpretación de los mismos, a pesar de que en un principio no estaba planteado, surgió la inquietud de realizar un Modelo de Análisis Predictivo, ya que los datos así lo sugirieron.

Se hizo un análisis de Regresión Lineal en función de las siguientes variables, pensando que éstas podrían actuar como predictoras:

- A) V.I. :
- Años de Experiencia
 - Presencia en la Comunidad
 - Interacción Familiar
 - Interacción y Apertura Laboral
 - Edad de los Sujetos
- V.D. : Vida Independiente

Los resultados del análisis son los siguientes:

Tabla 18. Análisis de Regresión Múltiple de la Variable Vida Independiente.

VARIABLES	β_i	$\sigma \leq .05$
X1 EXPERIENCIA	.020751	.8243
X2 COMUNIDAD	.666859	.0000 *
X3 ESCOLAR	.139208	.0428 *
X4 FAMILIA	.362990	.0178 *
X5 LABORAL	.169921	.0001 *
X6 EDAD	-.029604	.7550

* Significancia ≤ 0.05

B) Se determinó que las variables Comunidad (X2), Escolar (X3), Familia (X4) y Laboral (X5) serán tomadas en cuenta como predictoras para la variable Vida Independiente debido a que tuvieron un nivel de significancia ≤ 0.05 . Las variables Años de Experiencia Docente (X1) y Edad del Sujeto (X6) fueron eliminadas del modelo debido a que resultaron tener una significancia baja.

C) Ecuación de Predicción:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X + \beta_2 X + \beta_3 X + E$$

$$Y' = 12.67607 + .666859 + .139208 + .362990 + .169921$$

D) Interpretación.

Por cada unidad más que aumente cada una de las Variables Independientes (X2, X3, X4, X5), la actitud hacia la Vida Independiente será más favorable.

El coeficiente de determinación fué de 74.37, es decir, que estos resultados predicen en un 74.37% una actitud hacia la variable Vida Independiente de los sujetos con discapacidad intelectual. Basándose en los datos obtenidos, se puede suponer que los Directores y Profesores que verdaderamente piensen que las personas con discapacidad intelectual puede vivir y conducirse ante la sociedad de manera independiente, tendrán una mejor disposición para aceptarlos en su escuela y para contribuir al desarrollo integral de sus capacidades para desenvolverse en la sociedad, en la escuela, en la familia y en un ámbito laboral. Puesto que la integración, como se ha dicho, no es algo meramente académico, sino que intervienen otros aspectos relevantes como el que las personas con discapacidad sean capaces de manejarse por sí mismos en su comunidad, dentro de la escuela, participando en las actividades académicas, cívicas y recreativas como cualquier otro alumno.

- A) V.I. :**
- Años de Experiencia
 - Presencia en la Comunidad
 - Acceso Escolar
 - Interacción Familiar
 - Vida Independiente
 - Edad de los Sujetos

V.D. : Interacción y Apertura Laboral.

Los resultados del análisis son los siguientes:

Tabla 19. Análisis de Regresión Múltiple de la Variable Interacción y Apertura Laboral.

VARIABLES	β_i	$\sigma \leq .05$
X1 EXPERIENCIA	-.047367	.3297
X2 COMUNIDAD	.179120	.0233 *
X3 ESCOLAR	.092110	.0097 *
X4 FAMILIA	.093328	.2461
X5 INDEPEND.	.181706	.0001 *
X6 EDAD	.049337	.3172

* Significancia ≤ 0.05

B) Se determinó que las variables Presencia en la Comunidad (X2), Acceso Escolar (X3) y Vida Independiente (X5) serán tomadas en cuenta como predictoras para la variable Interacción y Apertura Laboral debido a que tuvieron un nivel de significancia ≤ 0.05 . Las variables Años de Experiencia Docente (X1), Interacción Familiar (X4) y Edad del Sujeto (X6) fueron eliminadas del modelo debido a que resultaron tener una significancia muy alta.

C) Ecuación de Predicción:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X + \beta_2 X + \beta_3 X + E$$

$$Y' = -1.830552 + .179120 + .092110 + .181706$$

D) Interpretación.

Por cada unidad más que aumente cada una de las Variables Independientes (X2, X3, X5), la actitud hacia la Interacción y Apertura Laboral será más favorable.

El coeficiente de determinación fué de 6695, es decir, que estos resultados predicen en un 66.95% una actitud hacia la variable Interacción y Apertura Laboral de los sujetos con discapacidad intelectual.

La información que proporcionan éstos datos resalta la importancia de que las escuelas colaboren a que la persona con discapacidad intelectual se prepare para ser económicamente activa, de tal manera que proporcionándoles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y a las expectativas de la vida adulta, de acuerdo a sus posibilidades. Esto exige que en la escuela se les de capacitación y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela. La escuela deberá incluir programas de transición específicos y capacitación profesional para preparar a las personas con

discapacidad a funcionar de manera independiente y en forma activa en su comunidad cuando se encuentren fuera de la escuela. Si se muestra cierta actitud hacia las variables Comunidad, Apertura Escolar y Vida Independiente, es probable que se presente una actitud similar en la variable Interacción y Apertura Laboral, ya que como se explicó, están vinculadas estrechamente una con la otra.

- A) V.I. :**
- Años de Experiencia
 - Presencia en la Comunidad
 - Interacción Familiar
 - Interacción y Apertura Laboral
 - Vida Independiente
 - Edad de los Sujetos

V.D. : Acceso Escolar.

Los resultados del análisis son los siguientes:

Tabla 20. Análisis de Regresión Múltiple de la Variable Acceso Escolar

VARIABLES	β_i	$\sigma \leq .05$
X1 EXPERIENCIA	-.030184	.8052
X2 COMUNIDAD	.234482	.2412
X3 FAMILIA	.664286	.0008 *
X4 LABORAL	.585938	.0097 *
X5 INDEPEND.	.238549	.0428 *
X6 EDAD	.034086	.7838

* Significancia ≤ 0.05

B) Se determinó que las variables Familia (X3), Laboral (X4) e Independencia (X5) serán tomadas en cuenta como predictoras para la variable Acceso Escolar debido a que tuvieron un nivel de significancia ≤ 0.05 . Las variables Años de Experiencia Docente (X1), Presencia en la Comunidad (X2) y Edad del Sujeto (X6) fueron eliminadas del modelo debido a que resultaron tener una significancia muy alta.

C) Ecuación de Predicción:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X + \beta_2 X + \beta_3 X + E$$

$$Y' = -1.515523 + .664286 + .585938 + .238549$$

D) Interpretación.

Por cada unidad más que aumente cada una de las Variables Independientes (X3, X4, X5), la actitud hacia el Acceso Escolar será más favorable.

El coeficiente de determinación fué de 6153, es decir, que estos resultados predicen en un 61.53% una actitud hacia la variable Acceso Escolar de los sujetos con discapacidad intelectual.

La vinculación de la variable Interacción Familiar con el aspecto Escolar, suponemos se debe a que la aceptación de la discapacidad tiene que partir de una aceptación del individuo partiendo desde la familia, ya que es ésta el primer ámbito social en el que se desarrolla el individuo. Por lo tanto, el grado de aceptación de un individuo con discapacidad intelectual en la familia determina en gran medida la disposición para recibir a una persona con éstas características en una escuela.

La actitud que presente una persona hacia la variable Interacción y Apertura Laboral del cuestionario, predice la actitud hacia la variable Acceso Escolar debido a

que el área laboral valora la productividad del individuo en el empleo, por lo que al aceptar que un individuo con discapacidad intelectual puede ser productivo y tener cierta habilidad en la realización de un trabajo, muy probablemente también se acepta la posibilidad de que éste individuo presente éstas capacidades en un ámbito escolar.

La variable Vida Independiente también demostró predecir cierta actitud hacia la variable Acceso Escolar, ya que una de las exigencias dentro de la escuela es la independencia en la realización de las actividades individuales de la clase. Se requiere que el alumno sea capaz de resolver situaciones novedosas por sí mismo, por lo que al concordar con el hecho de que una persona con discapacidad intelectual puede ser independiente en varios aspectos, es factible que también se acepte que posee dicha capacidad para asistir a un grupo integrado.

Comprobación de Idoneidad del Modelo

Después de la aplicación del Análisis de Correlación Lineal, se realizó la comprobación de la Idoneidad del Modelo mediante el programa SPSS, considerado como un paso de rutina en cada proyecto de diseño experimental (Montgomery, 1991). Por medio de la comprobación de idoneidad se verifica que las predicciones sean correctas, probando la Normalidad, la Homogeneidad de Varianza y finalmente la Independencia.

Debido a que esta comprobación de Idoneidad del Modelo ha sido raramente empleada en la realización de tesis en esta facultad, se explicará brevemente en qué consiste.

Las suposiciones que fundamentan el Análisis de Regresión Lineal, se refieren a que los datos se encuentren descritos de manera adecuada por el modelo y que los errores sean independientes y estén normalmente distribuidos.

Para comprobar la suposición de normalidad, se hace un histograma de los residuos. Los residuos estandarizados deben ser aproximadamente normales, con media cero y varianza igual a uno. Por lo tanto, aproximadamente el 68% de los residuos estandarizados deben encontrarse entre los límites de ± 1 , alrededor del 95% entre ± 2 , y prácticamente todos deben encontrarse entre ± 3 . Si la distribución de los errores es normal, esta gráfica parecerá una línea recta. Es importante poner más énfasis en los valores centrales de la gráfica que en los extremos.

Se probó la idoneidad de este modelo, encontrando que únicamente un modelo de los tres propuestos cumple con las reglas establecidas, mencionadas anteriormente. De esta forma, puede afirmarse que el primer modelo planteado es predictor de la

actitud hacia la subescala de Vida Independiente en un 74.37%. Sin embargo, al observar el comportamiento de los residuos en las gráficas normales, se observó un cierto patrón de comportamiento tipo Coseno (remitirse al Anexo 2), por lo cual la relación no es en estricto sentido lineal, muy seguramente debe quedar incluido un término cuadrático. Desde el punto de vista matemático, esto podría solucionarse haciendo una transformación matemática 1-0, lo cual sale de los alcances de esta tesis. Para obtener mayor información consultar Montgomery (1992).

Conclusiones

A lo largo de la historia, las actitudes hacia la persona con discapacidad intelectual han sufrido grandes cambios, desde la época en que la atención hacia ellas dependía únicamente de los sentimientos caritativos, hasta llegar a la situación actual, en la que por fin la sociedad ha comenzado a reconocer que estas personas tienen derecho a participar en la comunidad.

En este trabajo se reitera una vez más que la aceptación de la persona con discapacidad debe partir del medio social, para después llevarse al ámbito escolar. El modelo de escuela integrada tiene como propósito ofrecer una educación para todos, en donde las personas con discapacidad intelectual puedan desarrollar sus potencialidades, mejorar su aprendizaje y enriquecerse en contacto con los demás niños en un sistema educativo unificado. Propone una educación de calidad, en la que todos los niños y jóvenes que tengan necesidades educativas especiales, encuentren los apoyos en la estructura escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se brinde atención a dichas necesidades, resaltando aquí la importancia de una educación de calidad para todos, en donde el alumno se desarrolle al máximo.

Estamos hablando de una educación abierta a la diversidad, ya que no existen dos tipos de estudiantes diferentes: todos los alumnos son distintos dentro de un continuum de características intelectuales, físicas y psicológicas a lo largo de su desarrollo, de tal forma que cualquier estudiante podría presentar en un momento dado

una necesidad de atención especial en su proceso educativo. Por ello la integración de personas con discapacidad y el cambio de enfoque que elimine etiquetas de segregación y sobreprotección, se inclina a ubicar a los estudiantes dentro de varios tipos de necesidades educativas especiales que van de leves y transitorias a severas y permanentes. Se intenta proyectar a la sociedad un nuevo modo de entender la escuela, en el que se valore y se acepte la heterogeneidad de los estudiantes.

El sistema de educación integrada exige transformaciones en la organización escolar, ya que requiere de un equipo de profesionales competentes que trabajen de forma cooperativa y que sean capaces de llevar a cabo con éxito el mensaje de la integración. Este proceso de fusión de los sistemas especial y regular ha encontrado a su paso varios obstáculos, uno de los más importantes se refiere a la actitud que los docentes asumen hacia la práctica profesional y ante un nuevo paradigma para la atención de las necesidades educativas especiales. Es así como surge el interés por conocer cómo son las actitudes de directores y profesores del sistema educativo regular en México hacia la integración educativa de niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

Los resultados obtenidos en esta investigación son los siguientes. En cuanto a la actitud hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual, los directores y profesores de la Delegación Iztapalapa expresaron tener una actitud favorable. Tal posición del personal docente entrevistado puede ser considerada como indicadora de una madurez social en lo referente a la aceptación de las diferencias individuales y específicamente hacia las personas con discapacidad intelectual. No obstante, se debe tener cierto recelo hacia las respuestas, ya que las referencias que se tienen afirman que la actitud que regularmente presenta el personal académico en un primer acercamiento es desfavorable (Bautista, 1991; García, 1993; Hegarty y cols., 1986; Marchesi y Martín, 1990; Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; Van Steendlandt, 1991). En este caso pudo haber influido el hecho de que posiblemente los directores y profesores no tengan un conocimiento veraz de las potencialidades de

las personas con discapacidad y de la organización y funcionamiento del sistema educativo integrado, por lo que tal aceptación y actitud puede considerarse aún dentro del proceso de cambio mencionado en el Capítulo IV, el cuál consta de cuatro etapas (Estabilidad, Negación y Enojo, Negociación y Aceptación). Consideramos que el personal académico se encuentra en la etapa de Estabilidad, en la que ante la propuesta de una innovación educativa, el equipo docente manifiesta una aparente aceptación y comprensión de la misma. Se considera que estos resultados puedan deberse a que la mayoría del personal académico que integra la muestra no se ha enfrentado directamente a la situación real de integrar a personas con discapacidad intelectual a su escuela, por lo que ven esta implementación como un cambio que está muy lejos de ocurrir o tal vez simplemente no ocurrirá.

Otra posible explicación es el hecho de que los sujetos contestaran en función del juicio que otros hicieran de sus respuestas, por lo que los profesores pudieron haber contestado de acuerdo a lo que supusieron que el director esperaba, ya que él fué quien escogió y entregó directamente el cuestionario. A su vez, el director pudo haber respondido de acuerdo a lo que pensó nosotros esperábamos, resultando así una actitud favorable hacia la integración. Por otro lado, es frecuente que en un primer acercamiento, haya la tendencia de la mayoría de la gente a mostrar una actitud humanitaria, en la que se manifiesta interés por colaborar de alguna forma a solucionar el "problema".

La actitud favorable mostrada por el personal académico de la Delegación Iztapalapa, podría también deberse a que las comunidades del sector económico medio y especialmente del sector bajo, acogen con una mejor disposición a las personas con "diferencias", en este caso, personas con discapacidad intelectual. Esto se debe a que una población que cuenta con una superespecialización y estructuras "excepcionales", se convierte a la vez en segregadora (Van Steendlandt, 1991). Una población rural que no cuenta con gran cantidad de servicios comunitarios, hace que éstos sean utilizados de manera habitual por cualquier persona. De esta manera, la gente está más

acostumbrada a convivir con todo tipo de personas, con diferencias perceptibles o sin ellas. También es importante mencionar que las comunidades del al sector económico bajo poseen características que permiten que los mecanismos para la integración operen con mayor fuerza que en los demás sectores (Saad, 1992; Zacarías; 1983), estas características se refieren principalmente a que la mayoría de los integrantes de este sector desarrolla un oficio y tiene un nivel educativo bajo. En este punto cabe destacar una de las limitaciones de este estudio, la cual se refiere a que los resultados pueden generalizarse a la Ciudad de México, ya que como se mencionó anteriormente, la población de la Delegación Iztapalapa tiene características específicas en la mayor parte de sus habitantes (bajo nivel socioeconómico, en bajo nivel educativo, etc.), que pudieron haber influido en los resultados obtenidos y que no pudieron ser controladas.

El comportamiento tipo Coseno que resultó al aplicar la Prueba de Idoneidad del Modelo, en el que los sujetos mostraron un patrón repetitivo de comportamiento, podría explicarse pensando que la mayoría de los sujetos que conforman el estudio no han participado de manera directa en la integración educativa, por lo que sus respuestas reflejan una percepción lejana en cuanto a una posible integración dentro de su escuela, además de que no se involucran posiblemente por falta de conocimientos y de interés en esta problemática, de tal forma que en ciertas preguntas hubo cierta tendencia a responder de la misma forma.

Los supuestos anteriores sugieren que las actitudes sean estudiadas cuando se hayan implementado los programas de integración, es decir, cuando ya se tenga contacto directo con las personas con discapacidad.

En cuanto a las diferencias entre grupos, se encontró que el personal académico con grado de licenciatura y con algún tipo de experiencia con personas con discapacidad, presentó una actitud más favorable hacia la integración de personas con discapacidad intelectual que el personal de la escuela que no poseía esta formación

académica ni experiencia. Esto se explica suponiendo que por el tipo de preparación y experiencia, tienen conocimientos más reales tanto de lo que es la integración escolar, como de las personas con discapacidad intelectual, por lo que valoran sus aptitudes, capacidades y especialmente que tienen derecho a trabajar, a participar en la vida social y a recibir una educación digna junto con compañeros sin discapacidad.

Estos resultados constatan lo dicho en el marco teórico: los profesionales más preparados y los que han tenido mayor experiencia con personas con discapacidad, no centran su atención en el déficit de los niños, sino en las posibilidades que éste tienen de aprender si se le proporcionan los apoyos que requiere, aumentando así las expectativas de los logros del alumno.

Después de comprobar las hipótesis planteadas y de acuerdo con los datos obtenidos, surgió la inquietud por realizar un análisis predictivo, en el que encontramos que la subescala Vida Independiente funcionó como predictora para las subescalas Presencia en la Comunidad, Acceso Escolar, Interacción Familiar y Apertura Laboral, es decir, los directores y profesores que respondieron de manera favorable en la subescala Vida Independiente, también respondieron favorablemente en las subescalas mencionadas. Esta situación es relevante debido a que una de las metas principales de la integración es que las personas con discapacidad logren su independencia en la medida de lo posible, lo cual se logra proporcionando los apoyo que necesita y la oportunidad de participar en la vida familiar, social, escolar y laboral.

En resumen, se concluye que el mérito de las Escuelas Integradoras no es únicamente que den una educación de calidad a los niños, sino que también con su creación se da un paso muy importante para lograr cambiar las actitudes de discriminación y crear comunidades y sociedades que acojan a todos, aceptado las necesidades educativas que cada persona puede presentar en el continuo de características naturales a la diversidad humana.

La revisión teórica y los resultados encontrados en esta investigación nos permiten dar las siguientes sugerencias.

- **Una de las medidas más urgentes para abordar con éxito la integración, es la formación profesional del profesorado. Debe evitarse preparar al maestro para una homogeneidad que no existe en las escuelas, para ese niño hipotético de nivel medio, para una enseñanza homogénea. Por el contrario, la formación del profesor debe estar encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas.**
- **Otra medida importante se refiere a la creación de manuales de sensibilización dirigidos a una población mexicana, en los que se expliquen los puntos esenciales de la Integración de la persona con discapacidad intelectual, los cuales además servirán como un medio informativo, ya que la mayoría de la gente carece de los conocimientos básicos de esta problemática, los cuales ayudarán a entender y así cambiar sus actitudes.**
- **Llevar a cabo programas de sensibilización para los profesores, en los que se de a conocer la diversidad de todos los niños, con o sin discapacidad, acercándolos de manera positiva, destacando sus capacidades y evitando etiquetas y connotaciones negativas que por lo general asustan a la gente y provocan una actitud de segregación.**
- **Poner especial énfasis en mostrar experiencias de programas de integración que en México han tenido éxito, por ejemplo el programa Educación para la Vida y sus programas de grupos autocontenidos.**
- **Establecer programas de formación docente, que permitan al profesor adquirir conocimientos, metodologías y técnicas que le ayuden a trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales. El programa de la UNESCO puede contribuir**

el cambio de paradigma, en éste se estimula al profesor a adoptar un nuevo enfoque, aprendiendo la forma de investigar y desarrollar sus propias prácticas docentes.

- **Como un trabajo de seguimiento, sería conveniente conocer las actitudes del personal académico cuando se hayan implementado los programas de integración y cuando ya se tenga contacto directo con las personas con discapacidad.**
- **Se propone también que en estudios posteriores donde se utilice este cuestionario, sea revisado con detenimiento y se elaboren nuevos reactivos de cada subescala que reflejen de mejor manera las tendencias actuales.**

Observamos que desgraciadamente, a pesar de los cambios ocurridos en la última década, en nuestro país la mayoría de las personas con discapacidad intelectual continúan en clases y lugares segregados. Sabemos que el sector de la educación especial constituye un complejo sistema de provisión educacional y no es posible desmantelarlo de la noche a la mañana y establecer un sistema equivalente. Un cambio de sistema necesita tiempo y experiencia para que se consolide y se produzca un cambio real.

En este proceso de unificación de los dos sistemas existentes de educación, sería muy beneficioso aprovechar que los colegios especiales tienen algo que los ordinarios no tienen y es la experiencia de trabajar con niños con necesidades especiales. La mayoría de las escuelas especiales poseen más experiencia en adaptar y desarrollar el currículum y el emplear diferentes técnicas de enseñanza, trabajar con los padres y establecer contactos laborales. Las escuelas que adopten el sistema de integración pueden beneficiarse explotando estos conocimientos y técnicas.

La integración no debe ser implementada de una manera impuesta, deben construirse nuevas estructuras y formas de pensar de manera gradual, e irse

modificando de acuerdo a las experiencias que se tengan. Un cambio de actitud no es fácil ni puede forzarse si queremos que llegue tener éxito.

Bibliografía

- 1) Argüi, V. (1990). Comparación de las percepciones de padres con hijos con deficiencia mental, que asisten a dos tipos de escuelas, respecto al rendimiento en el programa educativo y el desenvolvimiento social en un grupo integrado. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- 2) Bain, A. y S. Dolbel (1991). "Regular and Special Education Principal's Perceptions of an Integration Program for Students who are Intellectually Handicapped". Education and Training in Mental Retardation, Vol. 26, No. 1, pp. 32-42.
- 3) Bautista, R. (1991). Educación especial y necesidades educativas especiales. En P. D. Bautista (Coordinador). Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico Práctico (pp.27-30) Madrid: Algibe.
- 4) Bautista, R. (1991). Una escuela para todos: La integración escolar. En P. D. Bautista (Coordinador). Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico Práctico (Cap. 3) Madrid: Algibe.
- 5) Bautista, R. (1991). Modalidades de escolarización en el aula especial y el aula de apoyo. En P. D. Bautista (Coordinador). Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico Práctico (Cap:IV) Madrid: Algibe.

- 6) Cartwright, G.P., Cartwright, C.A., y Ward, M.E. (1981). Educating Special Learners. Belmont, Calif., Wadsworth.
- 7) Cook, J. y Wallersheim (1974). "The effect of labeling of special education students on the perception of contact versus no contact normal peer". Journal of School Psychology, Vol. 10, pp. 157-163.
- 8) Collicott, J. (1991). Implementando la instrucción a muchos niveles: Estrategias para maestro de aula. En U.G. González (Trad). Cambiando Escuelas Canadienses: Perspectiva sobre la inclusión y la incapacidad, Monterrey, Nuevo León; The Roeher Institute.
- 9) DGEE-SEP. (1981). Bases para una política de educación especial. México: FONAPAS.
- 10) DGEE-SEP. (1985). La Educación Especial en México. México: FONAPAS.
- 11) Espinoza, C. (1991). Actitud de maestros y alumnos ante la integración escolar de personas con deficiencia mental. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- 12) Fierro, A. (1990). La escuela frente al déficit intelectual. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (Eds). Desarrollo psicológico y educación: Vol. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (cap:16). Madrid: Alianza Psicología.
- 13) Gagné, R. (1993). Condiciones de Aprendizaje. México: Interamericana.
- 14) García, C. (1993) Una Escuela Común para Niños Diferentes: La Integración Escolar. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitas.

- 15) Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. (1985) Introduction to learning disabilities. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- 16) Hegarty, S; Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). Aprender Juntos. La Integración Escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- 17) Hegarty, S; Pocklington, K; y Lucas, D. (1989). Programas de integración: Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades especiales. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- 18) Higareda, L. y Silva, I. (1994). Un Estudio Bibliográfico sobre los Efectos de Integración de las Personas con Discapacidad Mental. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- 19) Ingalls, R. (1982). Retraso Mental. La nueva perspectiva. México: Manual Moderno.
- 20) Kauffman, J. M., (1981). Introduction, en Kauffman J. y Hallahan, D. (comps.) Handbook of Special Education. New Jersey: Prentice Hall.
- 21) Kerlinger, F. (1985). Investigación del comportamiento: técnicas y metodología. México: Interamericana.
- 22) Kirk, A. y Gallaher, J.J. (1981). Educating Exceptional Children. Boston: Houghton Mifflin Co.
- 23) Kirk, R. (1988). Statistical issues: a reader for the behavioral sciences. New Jersey: Brooks.
- 24) Lemus, A. (1975). Administración y supervisión de escuelas Mexico: Kapelusz.

- 25) López, M. y Guerrero, J. (1993). Lecturas sobre Integración Escolar y Social. Barcelona: Paidós.
- 26) Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del Lenguaje del Trastorno a las Necesidades Educativas Especiales. En Marchesi, A; Coll, C. y Palacios J. (Eds). Desarrollo Psicológico y educación: Vol. III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. (Cap.1) Madrid: Alianza Psicología.
- 27) McEvoy, M. et. al. (1990). "Special Education Teachers Implementation of Procedures to Promote Social Interaction among Children in Integrated Settings". Education and Training in Mental Retardation, Vol. 25, No. 3, pp. 263-276.
- 28) Méndez, I; Namirina, D; Moreno, L; Sosa, C. (1994). El Protocolo de Investigación. Lineamientos para su elaboración y Análisis. México: Trillas.
- 29) Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- 30) Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Evaluación de la Integración Escolar. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- 31) Montgomery, C. (1991). Diseño y Análisis de Experimentos. México: Iberoamericana.
- 32) Panda, K. Bartel, N. (1972). "The teacher perceptions of exceptional children". Journal of Special Education, pp. 261-266.

- 33) Patton, J. et. al. (1991). Casos de Educación Especial. México: Limusa.
- 34) Porter, G. (1991). El Método y los Recursos del Maestro: Un modelo colaborador de consulta. En V. G. González (Trad.) Cambiando Escuelas Canadienses: Perspectivas sobre la Inclusión y la Incapacidad. Monterrey, Nuevo León: The Roeher Institute.
- 35) Román M. (1981). Preparación del deficiente mental para la vida adulta. Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. (pp.323-339). México: DGEE-SEP.
- 36) Saad, E. y Santamaría, A. (1992). Alternativas para la Elección de Opciones Educativas. Mecanograma de las conferencias presentadas en el "Sexto Encuentro Nacional de Padres de y Asociaciones CONFE", Acapulco, Guerrero.
- 37) SEP (1976). Administración y Legislación Educativa. Mexico: SEP.
- 38) Shalock, R. , Stark, Snell, Coulter, Polloway, Luckasson, Reiss y Spitalnik, (1994). "The Changing Conception of Mental Retardation: Implications for the Field". Mental Retardation. Vol. 32, No. 3, pp. 181-271.
- 39) Sheppard, P. (1992). Educación Especial. Introducción a la Educación Especial. Programa de Publicaciones de Material didáctico, Facultad de Psicología, UNAM.
- 40) Smith, I. y Greenberg, S. (1975). "Teacher attitudes and the labeling process". Exceptional Children. Vol. 41, pp. 319-324.
- 41) Sosa, G. (1987). Actitudes Hacia la Integración de Personas con Deficiencia Mental. Tesis de Licenciatura. Mexico: Facultad de Psicología, UNAM.

- 42) **Stainback, W. y Stainback S. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. Exceptional Children, Vol. 52, No. 2, 102-111.**
- 43) **Strauch, J. (1970) "Social contacts as a variable in the expresen attitudes of adolescents toward EMR pupils". Exceptional Children. Vol. 37, pp. 495-500.**
- 44) **Telford, C.W. y Sawrey, J.M. (1977). The Exceptional Individual, Englewood Cliff, New Jersey, Prentice Hall.**
- 45) **Tena, E. (1991). El Entorno Socio-familiar del niño deficiente. En P.D. Bautista (Coordinador). Necesidades Educativas Especiales, Manual Teórico Práctico. pp 107-125 Madrid: Aljibe.**
- 46) **UNESCO (1991). Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ambito de la integración escolar, Francia: UNESCO.**
- 47) **Van Steendlandt, D. (1991) La Integración de Niños Discapacitados a la Educación Común, Chile: UNESCO.**
- 48) **Zacarias, J. (1983). Educación para la Vida. Un modelo de rehabilitación integral para deficientes mentales mexicanos, Tesis de Doctorado. Mexico: Universidad Iberoamericana.**

APENDICE

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO
ANALISIS COMPARATIVO DE ACTITUDES
HACIA LA INTEGRACION EDUCATIVA DE PERSONAS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

ESTE PROYECTO TIENE EL PROPOSITO DE CONOCER LAS ACTITUDES DE DIFERENTES GRUPOS SOCIALES HACIA LA INTEGRACION DE LA POBLACION CON DEFICIENCIA MENTAL AL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR EN LA DELEGACION IZTAPALAPA.

LA INFORMACION QUE USTED NOS PROPORCIONE A TRAVES DE ESTE CUESTIONARIO SERA SUMAMENTE VALIDA PARA LA REALIZACION DE ESTA INVESTIGACION; POR LO MISMO LE AGRADECEMOS ANTICIPADAMENTE SU COLABORACION.

DATOS PERSONALES

1. NOMBRE DE LA ESCUELA: _____
2. LA ESCUELA ES: A) PUBLICA B) PRIVADA
3. TURNO EN EL QUE IMPARTE CLASE: A) MATUTINO B) VESPERTINO
4. A QUE GRADOS ESCOLARES HA IMPARTIDO CLASE?
A) 1° B) 2° C) 3° D) 4° E) 5° F) 6°
5. SEXO: F M
6. EDAD: _____
7. ESCOLARIDAD: _____
8. EGRESADO DE : _____
9. AÑOS DE EXPERIENCIA LABORAL DOCENTE: _____
10. ¿HA TENIDO EXPERIENCIA CON ALGUNA PERSONA CON DISCAPACIDAD (FISICA, SENSORIAL O MENTAL)?
A) SI B) NO
11. HAY GRUPO ESPECIAL INTEGRADO EN LA ESCUELA DONDE UD. LABORA?
A) SI B) NO

TESIS SIN PAGINACION

COMPLETA LA INFORMACION

INSTRUCCIONES

A CONTINUACION APARECEN UNA SERIE DE AFIRMACIONES QUE SE REFIEREN A PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL. POR FAVOR RESPONDA QUE TAN DE ACUERDO ESTA USTED CON LO QUE DICE CADA AFIRMACION.

EXISTEN CINCO RESPUESTAS POSIBLES:

- TA: TOTAL ACUERDO
A: ACUERDO
I: INDEFERENTE
D: DESACUERDO
TD: TOTAL DESACUERDO

ENCIERRE EN UN CIRCULO LA LETRA QUE CORRESPONDA A LA RESPUESTA QUE MEJOR EXPRESA LO QUE USTED PIENSA. MARQUE UNA SOLA RESPUESTA PARA CADA AFIRMACION.

ESTE CUESTIONARIO ES ANONIMO. DE ANTEMANO LE AGRADECEMOS SU SINCERIDAD EN LAS RESPUESTAS.

GRACIAS POR SU COLABORACION.

1.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDE TENER RESPONSABILIDADES EN CASA.	TA	A	I	D	TD
2.	SON POCAS LAS EMPRESAS DISPUESTAS A EMPLEAR A PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA	A	I	D	TD
3.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDEN DECIDIR POR SI MISMAS ASPECTOS DE SU ARREGLO PERSONAL.	TA	A	I	D	TD
4.	ES BUENO QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL ESTUDIEN EN GRUPOS ESPECIALES INTEGRADOS EN ESCUELAS NORMALES.	TA	A	I	D	TD
5.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL TIENEN CAPACIDAD PARA REALIZAR UN OFICIO.	TA	A	I	D	TD
6.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SON UN PROBLEMA PARA LA SOCIEDAD.	TA	A	I	D	TD
7.	YO NO ACEPTARIA EN MI ESCUELA A UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA	A	I	D	TD
8.	ME AGRADA ENCONTRAR EN LOS SITIOS A DONDE VOY A PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SOLICITANDO SERVICIOS.	TA	A	I	D	TD
9.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDEN LLEGAR A CONTRIBUIR AL GASTO DE SU CASA.	TA	A	I	D	TD
10.	CONSIDERO QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL TIENEN DERECHO A RECIBIR EDUCACION ESCOLAR.	TA	A	I	D	TD

11.	ES CONVENIENTE QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL ELIJAN A SUS AMIGOS DE ESCUELA.	TA A I D TD
12.	YO NO LE DARIA TRABAJO A UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
13.	A UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL SE LE DEBE TRATAR DE IGUAL FORMA QUE A OTRO MIEMBRO DE LA FAMILIA.	TA A I D TD
14.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL TIENEN LA CAPACIDAD PARA ENTRENARSE EN UN OFICIO.	TA A I D TD
15.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SON PEREZOSAS AL REALIZAR SUS ACTIVIDADES LABORALES.	TA A I D TD
16.	SI EN UN EMPLEO TUVIERA QUE COMPARTIR MI OFICINA CON UN COMPAÑERO CON DEFICIENCIA MENTAL, RENUNCIARIA.	TA A I D TD
17.	ES PREFERIBLE QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL VAYAN A UNA ESCUELA Y NO A UN INTERNADO.	TA A I D TD
18.	ES INUTIL TRATAR DE EDUCAR A UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
19.	TENER UN HERMANO CON DEFICIENCIA MENTAL ES UN PROBLEMA PARA TODA LA FAMILIA.	TA A I D TD
20.	ME ES DIFICIL INICIAR UNA PLATICAR CON PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
21.	PIENSO QUE ES BUENO ESTUDIAR EN UNA ESCUELA DONDE EXISTEN GRUPOS ESPECIALES INTEGRADOS DE PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
22.	PIENSO QUE LA PRESENCIA DE UN HERMANO CON DEFICIENCIA MENTAL PROVOCA DISTANCIAMIENTO ENTRE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA.	TA A I D TD
23.	ME ES FACIL CONVIVIR CON PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
24.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL ES INCAPAZ DE REALIZAR TAREAS ESCOLARES.	TA A I D TD
25.	LOS FAMILIARES DE PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SE SIENTEN CULPABLES DEL ESTADO DE SU HIJO O HERMANO.	TA A I D TD
26.	CONSIDERO QUE DEBO DE AYUDAR A ALUMNOS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
27.	UN VENDEDOR ATIENDE DE LA MISMA MANERA A UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL QUE A UNA PERSONA NORMAL CUANDO ACUDE A COMPRAR ALGO.	TA A I D TD
28.	LOS FAMILIARES DE PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL DEBERIAN EVITAR QUE ESTAS PERSONAS SALIERAN A LA CALLE.	TA A I D TD
29.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDE REALIZAR CON EFICIENCIA ALGUNAS TAREAS LABORALES.	TA A I D TD
30.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL TIENE CAPACIDAD PARA ESTUDIAR.	TA A I D TD
31.	SI YO TUVIERA UNA FABRICA EMPLEARIA A UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD

32.	BON POCAS LAS ESCUELAS NORMALES DISPUESTAS A ACEPTAR EN GRUPOS ESPECIALES INTEGRADOS A PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
33.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDE COMPARTIR LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS DE SU COMUNIDAD.	TA A I D TD
34.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL ES CAPAZ DE ELEGIR A SUS AMIGOS.	TA A I D TD
35.	SI TUVIERA QUE REALIZAR ALGUNAS ACTIVIDADES ESCOLARES CON PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL, PREFERIRIA CAMBIARME DE ESCUELA.	TA A I D TD
36.	ME ES INDIFFERENTE QUE HAYA PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL EN LOS LUGARES QUE YO VOY.	TA A I D TD
37.	NO ES CONVENIENTE INTEGRAR A LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL A LAS ESCUELAS PARA ALUMNOS NORMALES.	TA A I D TD
38.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDE REALIZAR TAREAS ESCOLARES.	TA A I D TD
39.	ES CONVENIENTE QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL OCUPEN PLAZAS DE TRABAJO EN UNA FABRICA.	TA A I D TD
40.	LAS PERSONAS QUE MAS PODRIAN CONTRIBUIR AL DESARROLLO INTEGRAL DE UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL SON SUS FAMILIARES.	TA A I D TD
41.	ME DARIA MIEDO ESTAR EN UNA ESCUELA EN DONDE ASISTEN PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
42.	ES CONVENIENTE QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SEAN SOBREPROTEGIDAS POR SUS FAMILIARES.	TA A I D TD
43.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDE REALIZAR SOLA SUS COMPRAS EN TIENDAS DE AUTOSERVICIO.	TA A I D TD
44.	SI TUVIERA UN COMPAÑERO CON DEFICIENCIA MENTAL, LO INVITARIA A PLATICAR EN LAS HORAS LIBRES.	TA A I D TD
45.	A LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SE LES DEBE PAGAR POR EL TRABAJO QUE DESEMPEÑEN.	TA A I D TD
46.	DEBERIA ESTAR PROHIBIDA LA ENTRADA A PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL A LUGARES PUBLICOS.	TA A I D TD
47.	LA FAMILIA DE UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL DEBE RESPETAR LAS DECISIONES QUE ESTA TOMA.	TA A I D TD
48.	PIENSO QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL NO DEBEN TENER LOS MISMOS DERECHOS LEGALES QUE LAS PERSONAS NO DEFICIENTES.	TA A I D TD
49.	CUANDO VEO ALGUN ALUMNO CON DEFICIENCIA MENTAL SIENTO LASTIMA.	TA A I D TD
50.	PIENSO QUE LA MAYORIA DE LA GENTE HUMILLA A LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
51.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL DIFICILMENTE PUEDE LLEGAR A ELEGIR A SUS AMIGOS.	TA A I D TD

52.	PIENSO QUE ES IMPOSIBLE QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL ANDEN SOLAS POR LA CALLE.	TA A I D TD
53.	YO NO INVITARIA A DESAYUNAR A UN ALUMNO CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
54.	RECHAZO A UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL PORQUE NO SE COMPORTA NORMALMENTE.	TA A I D TD
55.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SON CAPACES DE REALIZAR ALGUNAS ACTIVIDADES LABORALES.	TA A I D TD
56.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL DEBEN ESTAR EN ESCUELAS EXCLUSIVAS PARA PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
57.	CONSIDERO QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL SON CAPACES DE MANEJAR HERRAMIENTAS DE TRABAJO.	TA A I D TD
58.	ME DARIA VERGUENZA QUE MIS AMIGOS ME VIERAN PLATICANDO CON UN ALUMNO CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
59.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL A PESAR DE SER TORPE PUEDE REALIZAR ALGUNOS TRABAJOS SENCILLOS.	TA A I D TD
60.	DEBE EVITARSE QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL VIVAN EN INTERNADOS ALEJADOS DE SU FAMILIA.	TA A I D TD
61.	UNA FAMILIA CON HIJOS NORMALES DEBE EVITAR LA RELACION CON FAMILIAS DONDE HAY ALGUN MIEMBRO CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
62.	ME GUSTA CONVIVIR CON ALUMNOS CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
63.	HAY ACTIVIDADES RECREATIVAS QUE LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL PUEDEN COMPARTIR CON PERSONAS NORMALES.	TA A I D TD
64.	LAS ESCUELAS NORMALES DEBERIAN TENER GRUPOS ESPECIALES INTEGRADOS.	TA A I D TD
65.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL TIENEN LA NECESIDAD DE ESTABLECER REALCIONES DE PAREJA COMO CUALQUIER OTRA PERSONA.	TA A I D TD
66.	SI UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL ESTUDIARA EN UNA ESCUELA NORMAL DENTRO DE GRUPOS ESPECIALES INTEGRADOS, SUS COMPAÑEROS NORMALES SE BURLARIAN DE ELLA.	TA A I D TD
67.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL CAUSA MUCHOS PROBLEMAS EN UN TRABAJO.	TA A I D TD
68.	LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL DEBERIAN ESTAR EN INTERNADOS.	TA A I D TD
69.	EN CUALQUIER EMPRESA O FABRICA HAY TRABAJOS QUE PUEDE DESEMPEÑAR UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL.	TA A I D TD
70.	UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL QUE ESTUDIA EN GRUPOS ESPECIALES INTEGRADOS DENTRO DE UNA ESCUELA NORMAL, ES ACEPTADO POR SUS COMPAÑEROS NORMALES COMO CUALQUIER OTRO ALUMNO.	TA A I D TD
71.	LOS FAMILIARES DE UN PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL EVITAN LLEVAR A ESTAS PERSONAS A REUNIONES SOCIALES.	TA A I D TD

INSTRUCCIONES

A CONTINUACION APARECEN UNA SERIE DE CONCEPTOS QUE SE LE PIDE CALIFIQUE DE ACUERDO A SU FORMA DE PENSAR. DEBAJO DE CADA UNO DE LOS CONCEPTOS SE ENCUENTRA UNA ESCALA PARA EVALUAR EL CONCEPTO.

LA ESCALA CONTIENE DOS ADJETIVOS OPUESTOS SEPARADOS POR CINCO ESPACIOS:

POR EJEMPLO:

BUENO MALO
 A B C D E

USTED DEBE PONER UNA CRUZ (X) EN EL ESPACIO QUE MEJOR EXPRESA LO QUE PIENSA, SI COLOCA LA CRUZ EN A = MUY BUENO

B = POCO BUENO
C = NI BUENO NI MALO
D = POCO MALO
E = MUY MALO

ENTRE MAS CERCA PONGA LA CRUZ DEL ADJETIVO, ESTA MAS DE ACUERDO CON EL.

COLOQUE LA CRUZ CON CUIDADO PARA QUE NO QUEDE ASI:

BUENO MALO
 A B C D E

RESPONDA A CADA ESCALA POR SEPARADO Y POR FAVOR NO VUELVA ATRAS UNA VEZ QUE HAYA MARCADO ALGO. CONTESTE TAN RAPIDO COMO SEA POSIBLE.

UNA PERSONA CON DEFICIENCIA MENTAL ES:

- | | | | | | | |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 1. DESAGRADABLE | <u> </u> | AGRADABLE |
| | A | B | C | D | E | |
| 2. TRATABLE | <u> </u> | INTRATABLE |
| | A | B | C | D | E | |
| 3. ALEGRE | <u> </u> | TRISTE |
| | A | B | C | D | E | |
| 4. ESTUDIOSA | <u> </u> | PEREZOSA |
| | A | B | C | D | E | |
| 5. AGRESIVA | <u> </u> | PACIFICA |
| | A | B | C | D | E | |
| 6. SINCERA | <u> </u> | FALSA |
| | A | B | C | D | E | |
| 7. FRUSTRADA | <u> </u> | REALIZADA |
| | A | B | C | D | E | |

8. MALA	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	BUENA
9. CAPAZ	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	INCAPAZ
10. SUCIA	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	LIMPIA
11. INTELIGENTE	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	INEPTA
12. IRRESPONSABLE	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	RESPONSABLE
13. CARIÑOSA	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	TOSCA
14. EFICIENTE	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	INEFICIENTE
15. DESEABLE	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	INDESEABLE
16. TONTA	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	HABIL
17. FLOJA	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	TRABAJADORA
18. PASIVA	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	ACTIVA
19. ENCIMOSA	Ā	Ḃ	Ċ	Ḍ	Ē	INDIFERENTE