

4
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES DE LOS
PROFESORES DE EDUCACIÓN REGULAR
SOBRE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

A M É R I C A A G U I L A R M O R A



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

DIRECTOR DE TESIS: LIC. JORGE O. MOLINA AVILÉS

MÉXICO, D.F.

1999

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

277/27



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

Por darme la oportunidad de instruirme en este campo

LIC. JORGE O. MOLINA AVILÉS

**Por que su guía fue muy importante para
la culminación de este trabajo.**

MIEMBROS DEL JURADO

Lic. Fernando Fierro Luna

Lic. Margarita Molina Avilés

Mtra. Rosa del Carmen Flores Macias

Lic. Araceli Lambarri Rodríguez

Por su valiosa colaboración.

A MI ESPOSO Y A MIS HIJOS

**Porque su amor es una
invitación constante para lograr
metas superiores.**

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 3 |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| DESARROLLO HISTÓRICO DE LOS CONCEPTOS | 7 |
| 1.1 ANTECEDENTES | 7 |
| 1.2 NUEVOS CONCEPTOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL | 16 |
| LA INTEGRACIÓN: UNA TENDENCIA ACTUAL | 24 |
| 2.1 LA INTEGRACIÓN ESCOLAR | 25 |
| LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO | 40 |
| 3.1 LEGISLACIÓN | 40 |
| 3.2 ACCIONES RELEVANTES EN MÉXICO | 41 |
| 3.3 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO | 44 |
| LAS ACTITUDES EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR | 49 |
| 4.1 CONCEPTO DE ACTITUD | 49 |
| 4.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES | 51 |
| 4.3 FUNCIÓN DE LAS ACTITUDES | 55 |
| 4.4 COMPONENTES ACTITUDINALES | 57 |
| 4.5 FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES | 60 |
| 4.6 IMPORTANCIA ACTUAL DEL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES | 63 |
| METODOLOGÍA | 71 |
| 5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 71 |
| 5.2 OBJETIVOS | 71 |
| 5.3 ESCENARIO | 72 |

| | |
|-------------------------------|------------|
| 5.4 SUJETOS | 73 |
| 5.5 SELECCIÓN DE LA MUESTRA | 73 |
| 5.6 TIPO DE ESTUDIO | 73 |
| 5.7 INSTRUMENTO | 74 |
| RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 76 |
| CONCLUSIONES | 105 |
| BIBLIOGRAFÍA | 109 |
| ANEXO ENCUESTA | 117 |

Resumen

El objetivo de la presente investigación es conocer cuáles son las actitudes del profesorado de educación regular en torno a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular, así como los factores que determinan dichas actitudes.

Para realizar nuestra investigación, se adaptó a las condiciones específicas de nuestro país una encuesta diseñada por un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca, España, cuyos objetivos fueron los mismos que se proponen en este trabajo. De manera adicional, se incluyeron cuatro preguntas para conocer el perfil profesional de los profesores.

La encuesta referida consta de 17 reactivos, definidos en tres rubros básicos: 1. actitudes del profesorado ante la integración; 2. formación inicial y formación permanente del profesorado, y 3. trabajo en equipo.

Con los datos obtenidos, se hizo un análisis cuantitativo, aplicando la estadística descriptiva.

Se utilizó la forma de muestreo no probabilístico intencional, ya que la muestra, constituida por 106 profesores, fue la más fácilmente disponible para la aplicación de la encuesta, la cual se

llevó a cabo en el patio escolar a la hora del recreo para no interrumpir la clase. Dicha muestra se tomó sólo en los planteles en los que se nos permitió el acceso.

Introducción

La propuesta de integración a la escuela regular de los niños con necesidades educativas especiales ha transformado los viejos conceptos relativos al tratamiento de los trastornos del desarrollo y el aprendizaje. Lo que hay que considerar ahora no son tanto las características concretas del niño para situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo regular, pues esta nueva perspectiva concede más importancia a los procesos de aprendizaje y a los apoyos que el alumno requiere (de acuerdo con sus características individuales) que a los problemas o deficiencias que pudiera presentar.

Esta integración involucra a la escuela regular en diversos aspectos, exigiendo una revisión de los factores que facilitan que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de manera más adecuada, es decir, aplicando un plan de acción que prevenga dificultades y permita que los cambios resultantes de la integración sean benéficos, particularmente en lo que se refiere a la calidad de la educación que el plantel ofrece.

En este trabajo abordamos la integración de los niños con necesidades educativas especiales al sistema regular en nuestro país y las dificultades que se presentan para lograrla en la práctica no obstante los avances alcanzados en la legislación,

principalmente por las actitudes que presentan los involucrados en la enseñanza.

Dadas las condiciones con que nos encontramos durante la investigación y los recursos con que contamos, se optó por llevar a cabo una investigación de carácter descriptivo y de corte cuantitativo.

Con ello pretendemos aportar elementos que contribuyan a explicar las actitudes de los docentes ante la integración escolar, por ser ellos quienes cotidianamente se enfrentan a las problemáticas del aula, pues centrados en el ejercicio de su tarea didáctica observamos cómo sobresale la acción del profesor, quien no sólo transmite conocimientos sino actitudes, ya sean de aceptación o de rechazo, y para los niños, con necesidades educativas especiales o no, lo más importante en la vida es crecer en un medio afectivo cuya influencia es decisiva para su educación.

Capítulo 1

Desarrollo histórico de los conceptos

1.1 ANTECEDENTES

Según Ortiz (1993, 1995), los antecedentes de la educación especial los podemos encontrar a lo largo de la historia, desde la antigüedad clásica hasta nuestros días. Hagamos un breve recuento de su desarrollo histórico.

Antigüedad clásica

Realizando un recorrido por la historia de las civilizaciones, nos remontamos a la antigüedad clásica de la civilización occidental como punto de partida. Durante esta época los infantes con deficiencias marcadas son arrojados desde el Taijeto, en Esparta, y desde la roca Tarpeia, en Roma. En algunos casos, sus mismos padres los abandonaban por considerarlos diferentes.

Edad Media

En este largo periodo de la historia, aquellos que eran considerados anormales eran rechazados, olvidados e incluso temidos. Así se empieza a configurar un concepto de anormalidad.

También se presenta el enfoque demonológico y el endiosamiento. En el primer caso, las personas con alguna discapacidad o alteración en su conducta son consideradas como poseídas por el demonio. En el segundo caso, se considera que las características particulares de algunas personas con discapacidad son dones o gracias que la divinidad les ha concedido.

En este periodo histórico, como en muchos otros, se oculta al niño con discapacidad, por lo que se le condena a vivir en condiciones infrahumanas.

En este época existen hospitales y conventos donde se cuida y aloja a las personas con discapacidad, pero es solamente ya bien entrada la Edad Media cuando se les ofrece a estas personas algún tipo de asistencia, al principio social y luego médica.

Renacimiento

Esta época trae consigo un trato más humanitario hacia las personas con discapacidades de índole física, sensorial y/o intelectual. Desde las órdenes religiosas se da un paso adelante

al considerar a los deficientes como personas, aun cuando la atención educativa se inicia con los deficientes sensoriales y más adelante se atiende a los deficientes mentales.

Así llegamos al siglo XV, cuando Gilabert Jofre, en Valencia, empieza a preocuparse por atender a los deficientes psíquicos. Pero las primeras experiencias pedagógicas y educativas se dan en el siglo XVI, cuando Pedro Ponce de León inicia sus primeros ensayos para la educación de sordomudos por medio de señales.

Siglo XVII

En este siglo, J. Pablo Bonet continúa la tarea de Pedro Ponce de León y trabaja en Madrid para enseñar a hablar a los mudos.

Siglo XVIII

En esta época, Jacobo Rodrigo Pereira prosigue con el tema de la atención a los sordos y se erige en Francia en promotor de la educación sensorial. Primero crea un alfabeto de signos, después estudia la disposición de los órganos bucales, en cuanto a la educación de la palabra se refiere, y más tarde se dedica a la enseñanza de los sordomudos en general. Pereira había conseguido algo realmente nuevo: que los sordomudos percibieran la palabra utilizando el tacto.

Al ser reemplazada la palabra por el tacto y la vista, surge la educación sensorial. Debemos añadir que la idea de sustituir un sentido por otro fue aplicada también a la educación de los ciegos, supliendo la vista por el tacto.

Todo lo anterior nos muestra que las primeras experiencias en la educación de niños con deficiencias nos remiten a quienes primero fueron llamados mudos, y después sordomudos, pero desvinculada de la educación general, con métodos globales para la enseñanza de la lecto-escritura.

También en Francia, Valentín Haüy aporta a la iniciativa dada las letras en relieve y proclama que los ciegos son educables. Haüy aplica la idea de que un sentido puede ser reemplazado por otro, y sustituye la vista por el tacto. Crea en París, en 1784, el primer Instituto de Jóvenes Ciegos.

Posteriormente, Louis Braille da un paso más adelante sobre los logros obtenidos por su maestro Haüy, al crear el sistema de lecto-escritura que lleva su nombre, utilizando los puntos en relieve para educar a los niños ciegos.

En 1801, la obra del psiquiatra Pinel muestra los conocimientos acumulados en el campo del retraso mental. También el humanismo tiene influencia y prende el germen de un cambio de actitudes, motivando con ello el interés por las personas con deficiencia mental.

En este mismo siglo, las aportaciones de Jean Jacques Rousseau, cuyas ideas son aplicadas en la educación de los

deficientes mentales, ejercen una influencia decisiva en los pioneros de la educación especial.

Johann Heinrich Pestalozzi crea en Suiza el Instituto Iverdun para niños desgraciados, con una educación basada en el dibujo, la observación y los ejercicios de lenguaje, lo que constituye el fundamento de la *educación intuitiva*.

En Alemania, Friedrich Wilhelm August Froebel, con las mismas premisas, crea el Instituto Alemán de Educación y funda el primer jardín de infancia donde introduce los "dones Froebel", el juego y los centros de interés, que han inspirado a todos los países en los programas de educación sensorial y motora aplicados a los niños con deficiencias.

Siglo XIX

En este siglo el tratamiento de los niños con deficiencia mental va a recibir un verdadero enfoque médico-pedagógico, pues ya se puede hacer una identificación de estos alumnos. Ésta es la época en la cual se da un gran avance en la comprensión del retraso mental y en la identificación de formas clínicas asociadas.

En este siglo nace propiamente la educación especial con el trabajo conjunto de diversos profesionales e investigadores.

Es importante señalar en esta época el legado pedagógico de Jean Marc Gaspard Itard, en Francia, contenido en la obra "El niño salvaje", producto de su observación con Víctor, un niño de doce o

trece años encontrado en estado de completo abandono y salvajismo en las florestas del Aveyron. A pesar de que Víctor es declarado un idiota incurable por el psiquiatra Pinel, Itard emprende su reeducación, encarándola con infinita paciencia; trazando así las primeras sendas de la naciente pedagogía científica.

En la segunda mitad de este siglo, las condiciones de vida de las personas deficientes mejoran muchísimo por el trabajo y las aportaciones de otros investigadores como Seguin, en Francia. La base de su estudio pedagógico es la observación individual del niño. La paciencia y la voluntad fueron los grandes factores de su éxito. Se trata de la más alta autoridad de la época en la materia, para quien el idiota es un individuo siempre susceptible de mejorar a través de la educación. Seguin intenta una primera clasificación del retraso mental. Gracias al método fisiológico que él funda comienza la educación para los niños deficientes mentales en Europa y América. Insiste en el valor del juego y la interacción activa del medio. En su obra "La idiocia y su tratamiento fisiológico", presenta programas para el aprendizaje de la percepción, imitación, coordinación, memoria y generalización.

A finales del siglo XIX se tiene una nueva perspectiva con la existencia de escuelas para la educación de niños con deficiencias sensoriales y mentales, gracias al trabajo conjunto de psiquiatras, médicos y pedagogos para aplicar métodos de educación sensorial y motora, propiciando la adaptación de la persona deficiente a una vida normal.

El programa educativo sobre el adiestramiento de los sentidos, el juego y la vida en la naturaleza eran la alternativa que se

presentaba ya al programa de educación normal. Realmente, fue en la segunda mitad del siglo XIX cuando se asentaron las bases de la educación especial.

Siglo XX

Este siglo es el auténtico "siglo de las luces" para la educación especial, pues se crean instituciones especializadas en todo tipo de deficiencias, con atención médico-psicopedagógica en un momento en que las escuelas regulares no aceptan, por un criterio rígido, a los alumnos que presentan alguna deficiencia.

En los albores del siglo, en Italia, María Montessori percibe la importancia de la educación para los niños deficientes mentales y organiza una escuela ortofrénica para su atención. Montessori plantea la importancia de la espontaneidad, dejando libertad para el juego autoeducativo, basado en la educación de las sensaciones táctiles y cinestésicas, y el dibujo libre, sostén de la escuela activa y nueva.

También al comenzar el siglo, Claparede introduce por vez primera en la enseñanza pública las clases especiales para la formación de niños retrasados, y en colaboración con el neurólogo Francois Naville inicia la primera consulta médico-pedagógica destinada a establecer criterios de admisión y selección para las clases especiales.

Aquí es importante destacar el surgimiento de procedimientos para medir la inteligencia. Binet y Simon crean una escala para

medir la inteligencia, que proporciona las bases para establecer clasificaciones del retraso mental (idiotia, imbecilidad y debilidad mental) y organizar los grupos-clase especiales. Con este hecho se introduce la psicología en la educación, como nueva ciencia que ofrecerá grandes aportaciones en la educación de los niños. Se inicia así la psicopedagogía.

Ovide Decroly, al entrar en contacto con los deficientes mentales en las prácticas de hospital, ve claramente que el tratamiento no puede llevarse a cabo a través de la medicina sino por medio de la educación.

Decroly y Descoedres defienden la educación en el medio ambiente natural: familia, escuela, comunidad, basando su educación, fundamentalmente, en los principios de estimulación corporal, adiestramiento sensorial, aprendizaje globalizado, individualización de la enseñanza, carácter utilitario de la misma y uso del juego en el libre ejercicio.

Decroly hace estudios sobre niños escolares retrasados, crea su método fundado en los intereses del niño y más tarde establece una clasificación de niños anormales; pero se dedica sobre todo a crear su método pedagógico de enseñanza globalizada. Fue uno de los más modernos educadores de niños deficientes mentales.

En este siglo se dan avances notables tanto en la actitud de la población, que pasa a considerar a las personas con alguna discapacidad como personas educables, como en la intervención interdisciplinaria, en los aspectos médico-psicopedagógico y de asistencia social.

Durante la primera mitad del siglo XX proliferan las instituciones de educación especial. Particularmente en los centros urbanos se atienden a los niños portadores de deficiencias en forma separada de los alumnos normales. También se diseñan "programas especiales", cuyo objetivo es la corrección de dichas deficiencias. Se crea entonces un tipo de "escuela especial", que protege y educa al niño con discapacidad, clasificándolo con base en sus deficiencias.

No se puede negar el valor que tuvieron estas escuelas en la atención de los niños con alguna deficiencia; de hecho señalan una etapa de grandes aportaciones psicopedagógicas y de atención humanística para los alumnos especiales. A los profesionales de la psicología y la educación les queda claro que los niños con alguna deficiencia son susceptibles de ser educados y ser adaptados a la sociedad en que viven, pero todavía se piensa que este proceso debe hacerse en forma separada y paralela a la educación regular.

Después de la segunda Guerra Mundial se opera un cambio substancial y se empieza a cuestionar la validez de los sistemas segregacionistas de la educación especial. Se comienza entonces a considerar que la integración de los niños con discapacidad con los alumnos normales tendría mejores resultados en la búsqueda de la autonomía personal.

Aunque ya pasaron los tiempos en que a estas personas con diferencias sobresalientes se les asesinaba, el rechazo, el ocultamiento y/o el escarnio no han quedado atrás. Por fortuna observamos que el trabajo y el esfuerzo para su tratamiento y la atención siguen un continuo progresivo más humano, gracias a la

dedicación y el esfuerzo de muchas personas, con quienes la humanidad debe estar agradecida por su labor.

1.2 NUEVOS CONCEPTOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Normalización y necesidades educativas especiales

Los esfuerzos que se han desarrollado internacionalmente desde hace varias décadas para superar la opción de una educación excluyente para niños con discapacidad, tendiendo a su integración al aula común, culminan con la formulación del principio de *normalización*.

Para Ortiz (1995), la normalización de servicios, que en el ámbito educativo supone la integración escolar, ha dado paso a una concepción y a una práctica distintas de la educación especial que, inmersa en el sistema general, supone una amplia respuesta a la diversidad; se configura como un sistema de programas educativos y servicios con los cuales se atiende a las personas con discapacidad. El concepto de *integración* supone la concreción en la escuela del principio de normalización, en virtud del cual todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de la comunidad.

De acuerdo con Rafael Bautista (1991), la filosofía de la integración escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización, el cual "lleva implícito el concepto de normalidad, que está sujeto a criterios de tipo estadístico. Lo que hoy es

normal, ayer pudo no serlo, y mañana ya veremos; lo que aquí es normal, en otro lugar es posible que sea *no normal* o al contrario." De ahí que sea fundamental el cambiar la actitud de la sociedad frente al individuo más o menos excepcional y no cambiar a la persona, lo que muchas veces no es posible.

Bautista, para fundamentar su afirmación, se apoya en Mikkelsen y Nirje. Veamos a estos autores citados por Bautista:

"Para Bank Mikkelsen (1969), la normalización consiste en la "posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible".

Con posterioridad, Bengt Nirje (1969) define el principio de normalización como "la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales de la sociedad".

Observemos que, a pesar de que ambas formulaciones se orientan al campo de la deficiencia mental, Nirje enfatiza no ya el resultado, sino los medios y métodos para conseguir el objetivo pretendido.

Wolf Wolfensberger (1972), continúa Bautista, define este principio como "el uso de los medios lo más normativos posible desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posible". Para este autor, el principio de *normalización* no sólo se puede aplicar a los retrasados mentales sino en forma generalizada a otro tipo de deficientes.

Bautista concluye que normalizar no significa convertir en normal a una persona deficiente, sino aceptarla tal como es, con sus diferencias, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

De acuerdo con Ortiz (cit. en Rodríguez, 1989) se puede entender el principio de normalización como la aceptación de que las personas con discapacidad deben tener acceso a las mismas condiciones de vida del resto de la población, brindándoles las oportunidades necesarias para lograr el máximo desarrollo de todas sus potencialidades, pero considerando sus características individuales.

Este movimiento se extiende y diversas naciones presentan sus propuestas e informes técnicos, resultado de sus propias realidades, en los cuales se analiza la situación de los sujetos con discapacidad y se dan recomendaciones claras sobre los cambios que deben contemplarse en las nuevas políticas educativas.

Un ejemplo relevante de esto es el Informe Warnock (1978), realizado en Inglaterra. En el se recomienda la no clasificación de los niños deficientes en las categorías tradicionales y propone que sean considerados como alumnos con "necesidades educativas especiales". Esta definición, basada en conceptos observables y medibles, es la que prevalece internacionalmente y suprime las definiciones que estigmatizan.

Es importante transcribir un párrafo del *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (España, MEC, 1989; Parte II, Cap.

C), que define en forma muy clara el concepto de necesidades educativas especiales:

"La normalización de servicios y la integración escolar han supuesto la revisión del propio concepto de educación especial y de la población a la cual va destinada. El cambio fundamental estriba en la introducción del concepto de necesidades educativas especiales. Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa especial se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan conformando un "continuo" y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también un "continuo" de actuaciones que van desde las más ordinarias hasta las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios permanentes".

Según Coll (en Ortiz, 1993), las necesidades educativas especiales deben recibir el tratamiento curricular adecuado, mediante adaptaciones más o menos profundas del diseño curricular base, según las características que presenten los alumnos. De esta forma, en el continuo *educación especial/educación ordinaria* destaca la importancia de las

necesidades educativas especiales que precisan de actuaciones educativas especiales adicionales o complementarias, que surgen cuando los recursos psicopedagógicos del sistema escolar no bastan para asegurarse de que los alumnos puedan tener acceso al currículum. Se perfila, así, una educación especial que podría definirse como el conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se llevan a cabo de forma temporal o permanente en los centros ordinarios o especiales, para satisfacer las necesidades educativas especiales y tener acceso al currículum.

En México, la Secretaría de Educación Pública reconoce (a través de la Subsecretaría de Educación Básica Normal. Dirección General de Investigación Educativa, Módulo 1, 1997) que el sistema educativo especial, a pesar de que ha tenido múltiples logros, hasta el momento no ha dado respuesta suficiente a lo referente al desarrollo social de las personas con discapacidad, siendo esto contrario al principio de normalización promovido internacionalmente.

El paradigma de la autonomía personal

Verdugo (1995) considera que una acertada síntesis de la evolución histórica de las concepciones y mentalidades sobre la discapacidad es la propuesta por DeJong (1979-1981) y llevada a España por Puig de la Bellacasa (1990), quien plantea un análisis histórico de las ideas, actitudes y concepciones diferenciando tres etapas: 1) el modelo tradicional, 2) el paradigma de la rehabilitación y 3) el paradigma de la autonomía personal.

El modelo tradicional hace referencia a la actitud mantenida de manera tradicional por la sociedad, que asigna un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad porque las ubica en un sitio marcado, en un puesto asignado con plaza permanente entre los atípicos y los pobres, con el denominador común de la dependencia y el sometimiento.

El paradigma de la rehabilitación centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades. Por ello, se precisa su rehabilitación (física, psíquica o sensorial) mediante la intervención profesional de diferentes especialistas y aunque supera el modelo tradicional basado en actitudes de rechazo y protección, sigue presentando el problema relativo a la marginalidad y dependencia del sujeto ante su proceso de rehabilitación.

El paradigma de la autonomía personal nace emparentado con la defensa de los derechos civiles de colectivos sociales minoritarios o marginales en Norteamérica. Este movimiento por la vida independiente subraya como elemento fundamental la autodeterminación de las personas para decidir su propio proceso de rehabilitación, y se persigue como meta prioritaria la supresión de las barreras físicas y sociales del entorno que los rodea.

Desde la perspectiva de la "autonomía personal" o "vida independiente", el núcleo del problema ya no reside en el individuo sino en el entorno: "no es la deficiencia y la falta de destreza (la discapacidad del sujeto) el núcleo del problema, ni el objetivo final que hay que atacar sino la situación de dependencia ante los demás. Y ese problema se localiza en el entorno, incluyendo en el concepto de entorno el propio proceso de

rehabilitación, pues es ahí donde a menudo se genera o se consolida la dependencia”.

La autonomía personal considera al minusválido como persona con derechos que consume unos servicios y que debe tener un papel importante en la planificación y desarrollo de los mismos.

Ortiz (1993) afirma que: desde esta faceta, la palabra clave no es ya la *atención social* sino la *autodeterminación*, de tal manera que sean las personas minusválidas las que tomen sus propias decisiones, organicen sus propias actividades y controlen su propio destino.

La misma autora predice que asistiremos al comienzo de una nueva era, marcada por la independencia, cuya palabra clave es *autonomía*, como sinónimo de igualdad, integración y cambio social.

Con la *normalización* se les reconoce el derecho a tener las mismas oportunidades y servicios que el resto de la población, pero considerando sus características individuales.

Aunque de ninguna manera es desdeñable el valor de las escuelas de educación especial, su intervención para integrar a estas personas a la sociedad no ha obtenido el éxito deseado, pues quienes padecen alguna discapacidad continúan dependiendo en todos los órdenes de su familia, lo que demuestra las deficiencias de este sistema segregacionista.

Por lo anterior, consideramos que la *integración* a la escuela regular de los niños con necesidades educativas especiales sería

la forma más eficaz para alcanzar ese objetivo, porque se lograría que, al tener contacto frecuente con niños normales, fueran más competentes y sociables, al mismo tiempo que los niños normales aprenderían que en toda sociedad hay personas con estos padecimientos. De esta forma se evitaría la dependencia de estos sujetos a otras personas y, lo más importante, se propiciaría la transformación de las actitudes nocivas por respeto, aceptación, comprensión, paciencia, etc. Estas actitudes son las que nos permiten desarrollarnos mejor como personas y por tanto son las que en un corto tiempo favorecerían que este proceso se robustezca y llegue a ser una realidad.

El fin primordial es conseguir que estos niños con necesidades educativas especiales puedan cursar niveles de instrucción tan altos como sea posible, que los hagan aptos para tener acceso al mercado laboral, con lo que se haría posible su integración a la sociedad, alcanzando la plena *autonomía personal*. Esta participación autónoma en la sociedad, tomando las riendas de su vida con las limitaciones propias, les proporcionaría un sentimiento de pertenecer y compartir con su grupo social. Las actitudes positivas hacia estos grupos se traducirían en un mejor "concepto de sí mismos" y consecuentemente aumentarían su "nivel de autoestima".

Capítulo 2

La integración: una tendencia actual

Después de revisar el proceso histórico de la atención que se le ha dado a la población con alguna deficiencia o discapacidad llegamos al momento actual, en el cual, como consecuencia del principio de normalización, surge como doctrina predominante en la educación especial el concepto de *integración*.

Este concepto en forma sencilla y general, se puede definir de la siguiente manera: Es un principio de convivencia que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación de las diferencias individuales, con la decisión comunitaria de suprimir barreras físicas o arquitectónicas. Con actitudes y manifestaciones no discriminatorias. Asimismo, este principio propicia la participación plena de la persona con discapacidad en acciones y procesos que constituyen la existencia y el desarrollo de una sociedad (Molina, MEC. 1997).

Marchesi (1988), en el prólogo a la edición española, afirma que esta concepción actual aborda principalmente las demandas educativas de los alumnos, sus necesidades específicas. Ya no son solamente los "deficientes" quienes necesitan una educación especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso

educativo requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad porque presentan, de forma temporal o permanente, problemas de aprendizaje. Lo que hay que considerar ante todo no son tanto las características concretas del niño para poder situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo. De esta forma será posible proporcionar los medios adecuados para que cada alumno alcance los objetivos educativos en las condiciones más normalizadas posible.

La respuesta a esta situación no es tan sólo permitir que el alumno se mantenga físicamente en la escuela. La respuesta está en avanzar hacia un nuevo modelo de acción educativa, centrado en la especificidad de los alumnos y en el que se disponga de los recursos humanos y materiales necesarios, así como de un profesorado preparado, capaz de detectar estos problemas y de adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje a los diferentes ritmos de sus alumnos.

Estos son los objetivos de una escuela integradora, que va más allá de una integración física que pretende responder a las necesidades educativas de todos sus alumnos.

2.1 LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Por lo antes dicho, la integración debe entenderse como el resultado de un proceso de normalización a través del cual se trata de disminuir o eliminar la desventaja de las personas discapacitadas y de cambiar las actitudes de la sociedad con

respecto a ellas, para poner a su alcance las mismas oportunidades y beneficios que para el resto.

Veamos ahora los conceptos de integración que tienen algunos autores e instituciones (cit. en Rodríguez, 1989):

Nirje considera la integración como un objetivo multidimensional. El movimiento de la integración escolar es consecuencia del principio de normalización que podríamos enunciar como el derecho a toda persona a llevar una vida lo más normal posible.

Para Mikkelsen la integración es el método de trabajo para lograr la normalización, mientras que la normalización es el objetivo a conseguir.

Wolfensberger concibe la integración social como resultado de la normalización. Este principio lo define como el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer y mantener comportamientos y características personales, en relación con las personas discapacitadas, que sean, de hecho, prácticamente iguales a las que se consideran como habituales en el medio socio-cultural envolvente.

Bissonnier define la integración como la acción de incluir personas con deficiencia en la sociedad, contemplándola y enriqueciéndola con valores cualitativamente distintos y disfrutando de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros integrantes del grupo social.

Para Ortiz, entendemos también por integración "el proceso de normalización continuada que pretende establecer comportamientos o conductas, aceptados por la cultura y el contexto de la comunidad a la que el sujeto pertenece a través de determinados aprendizajes".

La National Association for Retarded Citizens (NARC, de EU) dice: "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 Plan Nacional de Educación Especial de España considera que: "La educación especial debe impartirse hasta donde sea posible en los centros ordinarios del sistema educativo general; sólo cuando resultara absolutamente imprescindible se llevará a cabo en centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos centros de forma que facilite la integración de sus alumnos a centros ordinarios.

Birch (1974) define la integración escolar como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinarias y especiales con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje.

Después de analizar las definiciones anteriores citadas por Rodríguez (1989) se pueden considerar algunos conceptos esenciales contenidos en ellas:

- La integración escolar pretende reunir a los alumnos con deficiencias con los alumnos regulares en el mismo contexto bajo distintas situaciones o modalidades escolares con base en las necesidades del mismo alumno.

- Es un proceso mucho más amplio que el de la mera asistencia física de los alumnos a la escuela regular y del aprendizaje realizado junto con otros niños.

- No pretende únicamente incorporar a los alumnos con necesidades educativas especiales y/o con signos de discapacidad al aula regular, sino que intenta al mismo tiempo favorecer un enfoque más individualizado, más activo y centrado en el propio alumno que permita responder a las necesidades de la gran mayoría.

- Trata de poner a disposición de los alumnos con deficiencias, las condiciones y formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida usuales de cada comunidad.

Asimismo, se pueden definir dos objetivos primordiales sobre la integración escolar:

1. Hacer posible que los alumnos que normalmente iban a ser escolarizados en centros o unidades de educación especial puedan integrarse a las escuelas primarias, favoreciendo de esta forma el desarrollo de sus capacidades socio-educativas.

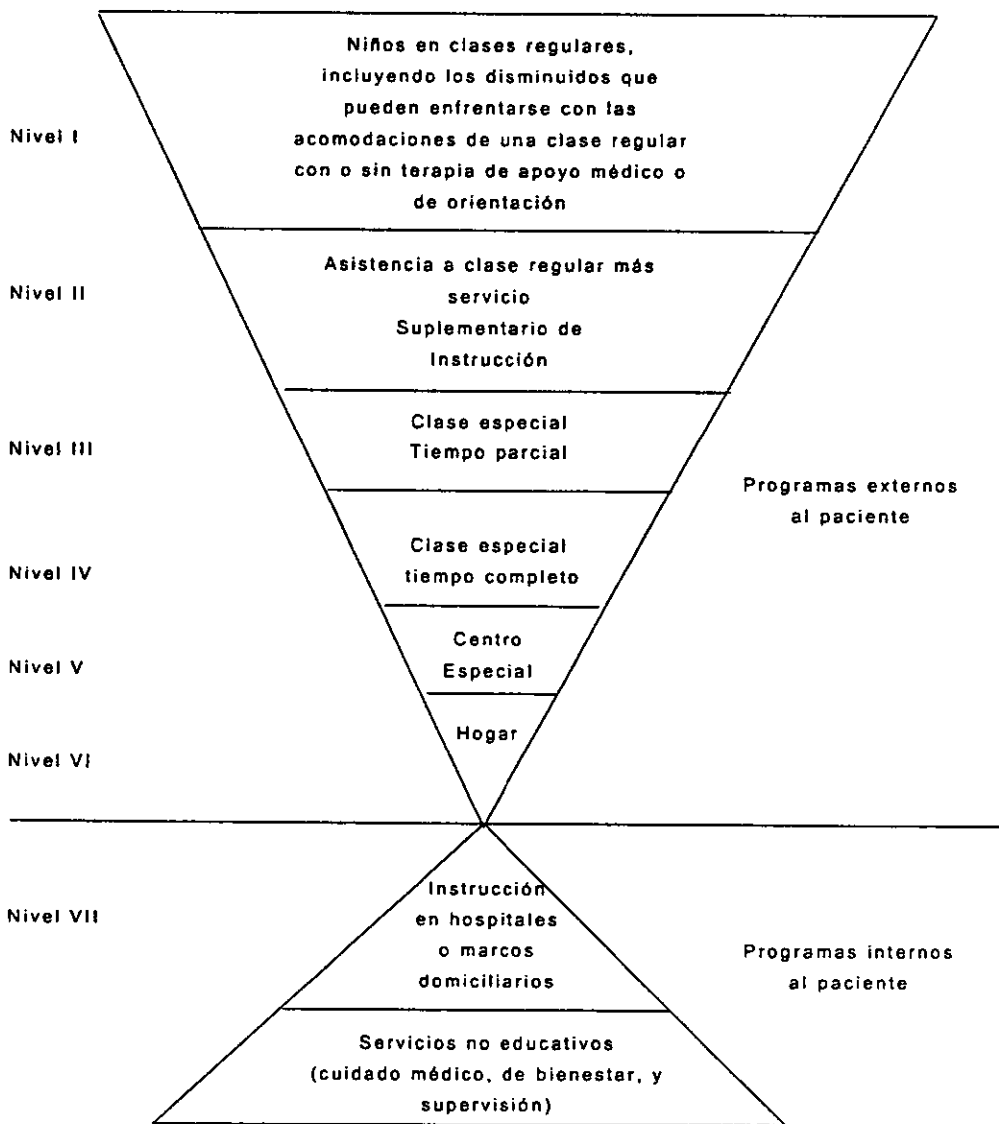
2. Permitir que los centros dotados de mayores recursos puedan realizar un proyecto educativo que ofrezca respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.1.1 MODALIDADES DE INTEGRACIÓN

De acuerdo con Marchesi y Martín (1990), la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que el alumno se desarrolle lo mejor posible, por lo que puede variar según las necesidades de los alumnos, según los lugares y según la oferta educativa existente.

Cuando se plantea la necesidad de escolarizar a un niño que presenta algún tipo de discapacidad, se presentan dos posibilidades: inscribirlo en una escuela especial o integrarlo a una escuela regular.

Los siguientes modelos de provisión de la escuela especial corresponden a un tipo de "cascada de servicios especiales", todos tendientes a buscar un ambiente lo menos restrictivo posible y en el que se propicie la máxima integración.



NIVELES EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN (DENO, 1970)

Hegarty, Pocklington y Lucas (cit. por Marchesi y Martín, 1990) proponen un modelo de organización de las diferentes posibilidades en educación especial, modelo que por su flexibilidad se adapta fácilmente a la situación de otros países. Este modelo, conocido como "Distribución de la oferta educativa en educación especial", plantea las siguientes opciones:

- A. Clase ordinaria, sin apoyo.
- B. Clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal.
- C. Clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de clase.
- Di. Clase ordinaria como base, tiempo parcial en la clase especial.
- Dii. Clase especial como base, clase ordinaria a tiempo parcial.
- E. Clase especial tiempo completo.
- F. Colegio especial a tiempo parcial, colegio ordinario a tiempo parcial.
- G. Colegio especial a tiempo completo.

La opción A (clase ordinaria sin apoyo) es excepcional cuando se trata de la integración de alumnos con necesidades especiales, ya que generalmente estos alumnos requieren un apoyo complementario.

La opción B (clase ordinaria, apoyo para el profesor, apoyo para la atención personal) es la más integradora, ya que el alumno recibe en la clase las ayudas necesarias, bien a través del maestro tutor o bien a través del maestro de apoyo, por lo que se mantiene todo el día en contacto con sus compañeros.

La opción C (clase ordinaria, trabajo para el especialista fuera de clase) puede realizarse en forma individual o en pequeños grupos con necesidades semejantes. Evidentemente, el nivel de integración alcanzado depende del número de horas que estén en los dos lugares. Cuando el trabajo del especialista se realiza en grupo y durante una parte de la jornada con el mismo grupo de alumnos, la opción elegida es la D, y cuyas dos alternativas ponen el acento ya sea en el aula de la educación especial o en el aula ordinaria.

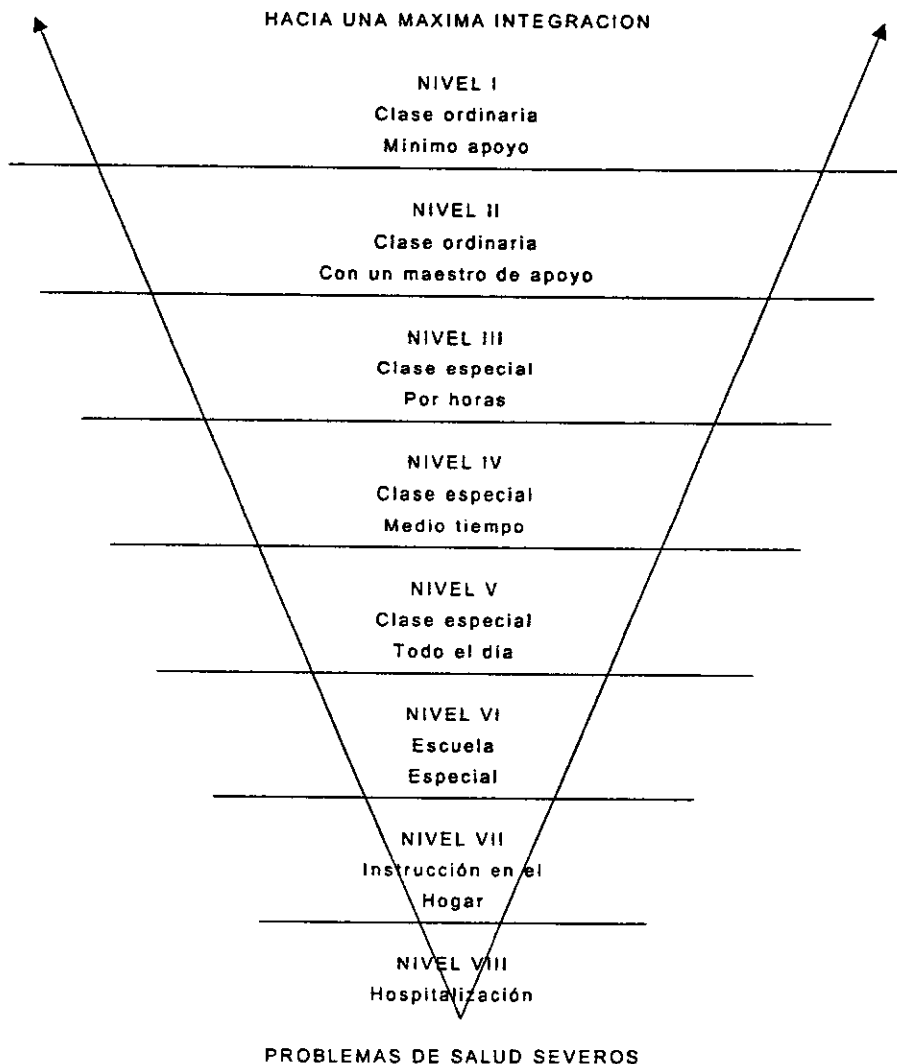
La opción F (parte del tiempo en la escuela especial y parte del tiempo en escuela ordinaria) trata de conjugar la atención especializada al alumno en el centro específico con su integración en el centro ordinario.

Por último, las opciones E y G son las menos integradoras.

Otro programa de organización de la educación integrada, que se presenta a continuación, es el que proponen Santamaría y Saad (1992), representado en una pirámide invertida de opciones educativas.

En la región más abierta se encuentran las personas con mayores oportunidades de interacción social. Descendiendo en la

pirámide las oportunidades de integración que se limitan paulatinamente.



MODELO DE DESARROLLO. Elaborado por Santamaría y Saad
(presentado en el Sexto Encuentro Nacional de Padres y Asociación CONFE, 1992)

Los niveles VIII y VII, que se encuentran en la parte inferior de la pirámide, que corresponden a la hospitalización e instrucción en el hogar, son opciones educativas que se consideran excepcionales.

Nivel VIII (hospitalización). En este nivel se ubica a la persona con severos problemas de salud, por lo que tendrán un limitado campo de integración y participación social. Sin embargo, la actitud de médicos, enfermeras y personas en general deberá otorgarles un lugar como personas y un trato acorde a su edad cronológica.

Nivel VII (instrucción en el hogar). Se otorga cuando no existe escuela regular o especial en la comunidad a la que pertenece el individuo.

En estos casos la familia tiene la alternativa de hacerlo participar en la dinámica familiar.

Nivel VI (servicio en la escuela especial). Es quizá la alternativa educativa más conocida y empleada en México. Esta alternativa consiste en tener una institución en la cual todos los alumnos que asisten tienen alguna discapacidad. Tradicionalmente estas instituciones tienen poco contacto con la comunidad, son lugares cerrados y no hay relación con los compañeros de las escuelas regulares.

Recientemente algunas instituciones de educación especial, han comenzado a derribar sus muros y abrir sus puertas a la sociedad, ampliando la participación de la comunidad y reconociendo por

primera vez la importancia que tiene el contacto entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad. Se entiende por escuela regular aquella institución a la que asisten personas llamadas normales, y por "integración a la escuela regular", el proporcionar los servicios educativos a las personas con necesidades educativas especiales incorporadas en mayor o menor medida a la institución regular.

Las modalidades del nivel V al nivel I, que a continuación se presentan, apoyan el movimiento de integración a la escuela regular:

Nivel V (clase especial todo el día). Consiste en tener un salón de clases al que asisten sólo personas con necesidades educativas especiales permanentes, siendo igual a cualquier otro grupo de la escuela regular. En la clase los alumnos con discapacidad reciben la instrucción que requieren en todas las áreas y el contacto con alumnos regulares se lleva a cabo en los espacios comunes, compartiendo recreos, ceremonias cívicas y en general actividades extraescolares.

Nivel IV (clase especial medio tiempo). El alumno pasa la mitad del horario escolar en el grupo especial y el resto del tiempo realizando actividades con alumnos regulares, tales como: deportes, artes plásticas y talleres entre otros.

Nivel III (clase especial por horas). El alumno permanece la mayor parte del tiempo en el aula regular, trabajando sobre la misma temática del grupo pero con objetos individuales diseñados en función de sus necesidades.

Estos alumnos asisten sólo durante algunas horas al día al aula especial, en donde individualmente reciben apoyo en aquellas áreas que más lo requieren como puede ser: terapia de lenguaje, psicomotricidad, ajuste personal, apoyo académico, etcétera.

En los dos últimos niveles el alumno permanece todo el día en el aula regular; en ambos casos la responsabilidad de su programa recae en el maestro titular del grupo.

Nivel II (clase regular con maestro auxiliar). En la clase está presente un profesor que apoya al alumno con necesidades educativas especiales, al maestro y/o a los alumnos del sistema regular.

Nivel I (clase regular). El profesor de la clase ordinaria requiere un mínimo de asesoría para llevar a cabo el programa del alumno con necesidades educativas especiales y esta asesoría se adquiere fuera de clase.

Es importante enfatizar que en la integración a la escuela regular a partir de la opción clase especial todo el día (nivel V) los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes pueden cambiarse de una opción a otra opción, de acuerdo con sus propias destrezas y con las posibilidades de la institución. En aquellas escuelas en donde existe una clase especial de este tipo, habrá la posibilidad de que algunos alumnos funcionen en alguno de los niveles superiores.

A partir de estos modelos se enfatiza que la integración educativa no es una decisión de todo o nada, sino que es un proceso con varios niveles, a través del cual se pretende que el

sistema educativo tenga los medios adecuados para responder a las necesidades de los alumnos. Esta gama de posibilidades de integración debe conducir a cada alumno en el nivel más conveniente para su educación, teniendo la posibilidad de cambiar cuando sus condiciones de aprendizaje cambien.

El nivel de integración más adecuado es aquel que mejor favorece en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno. Una escuela abierta a la integración de alumnos con discapacidad debe ser muy flexible en su organización y en la provisión de sus alumnos.

Dentro de la integración escolar también se contemplan tres tipos de modelos (Ortiz, 1993):

- Integración completa, en el aula ordinaria, con una exigencia más bien de apoyo al profesor para las dificultades que pudieran encontrarse con alumnos normales.

- Integración combinada, en un aula de apoyo, recomendada para los alumnos que precisan una educación especial en sentido más amplio, niños con trastornos en el aprendizaje y problemas de la conducta que acudirían a esta aula de forma transitoria, pero atendidos por un profesor especializado, un equipo y unos recursos materiales adecuados.

- Integración parcial, en el aula de educación especial, prevista para alumnos de educación especial en sentido restringido: deficientes mentales, físicos y sensoriales, que pudieran beneficiarse del resto de las actividades del centro ordinario; pero

con una atención similar a la de los centros específicos de educación especial.

De esta forma y en el otro extremo del sistema quedarían los centros específicos de educación especial para aquellos alumnos que por la gravedad de su situación no pudieran asistir a un centro ordinario, disponiendo de servicios de rehabilitación más específicos.

2.1.2 FORMAS DE INTEGRACIÓN

Ortiz (1995) nos dice que "el programa de integración escolar supone un proyecto educativo que trata de incorporar a la dinámica educativa normal a aquellos alumnos que han sido escolarizados en centros segregados, como también que los alumnos con retraso escolar y problemas del aprendizaje reciban en los centros ordinarios el apoyo y la atención que precisen para su progreso personal.

Bautista (1991), por otra parte, señala que la integración escolar: pretende un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento entre los niños normales y los niños con problemas, facilitando así la interacción entre ellos.

Según diversos estudios (cit. en Rodríguez, 1989) realizados por Asmervik (1976), Soder y colaboradores (1980), Liga Internacional (1982), Nirje (1982), Ortiz (1982), Jarque (1984), se pueden dar diversas formas de integración que pueden resumirse así:

- La integración física y funcional: Reducción de la distancia física entre los alumnos de educación especial y los alumnos de educación normal, así como la utilización de las instalaciones de recreo, escuelas, restaurantes, transportes públicos...

- La integración personal y social: Convivencia familiar, con vecinos y amigos en un marco de igualdad y respeto.

- La integración laboral: Oportunidades de trabajo con otras personas, de relaciones interpersonales, de realizar las actividades usuales de su grupo social.

En suma, se trata de poner a disposición de todas las personas con discapacidad unas condiciones y unas formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y estilos de vida vigentes en su propia comunidad.

Capítulo 3

La educación especial en México

México ha sido un país pionero en acciones educativas dirigidas a los alumnos con alguna deficiencia, ha sido también un país formador de docentes de educación especial. En la actualidad, al igual que otros países, enfrenta el reto de integrar a dichos alumnos.

3.1 LEGISLACIÓN

En nuestro país, con un marco jurídico específico, se garantiza y regula el derecho de las personas discapacitadas, por lo que son consideradas como elementos integrantes de la estructura social, con carácter participativo.

La educación en México está normada por el artículo tercero constitucional, que señala que todo mexicano tiene el derecho a recibir educación. Establece que la educación tenderá a "desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano". También señala que "contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el

educando junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos". Esta visión de la educación contempla un enfoque humanista; no segregacionista, no excluyente.

La Ley General de Educación de 1993, en su artículo 41, se refiere a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales. Manifiesta que "tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Igualmente señala que "esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de la escuela de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación". Esta disposición legal hace especial énfasis en el derecho a la igualdad de oportunidades y a una atención de calidad para menores con necesidades educativas especiales dentro del marco de la filosofía de la integración educativa.

3.2 ACCIONES RELEVANTES EN MÉXICO

Es muy importante mencionar brevemente el recorrido que en nuestro país ha seguido la atención que se le ha dado a quienes tienen alguna discapacidad, pues, por ejemplo, es muy poco

sabido que fue en México, en el año de 1565, donde se funda el primer hospital psiquiátrico de América: el hospital de San Hipólito (Aguado, 1993).

A continuación presentamos una cronología de las acciones más sobresalientes en lo que respecta a la educación especial en nuestro país (Molina, 1997).

Las primeras realizaciones formales de las que tenemos noticia en favor de las personas con discapacidad se remontan, en el ámbito social, a 1867, cuando el presidente Benito Juárez expide el decreto que da origen a la Escuela Nacional para Sordomudos. En 1870, también durante su gobierno, se crea la Escuela Nacional para Ciegos.

En 1914, el doctor José de Jesús González, eminente científico de nuestro siglo, funda en León, Guanajuato, una escuela para "débiles mentales".

Entre 1918 y 1927 se funda en la ciudad de México dos "escuelas de orientación para varones y para mujeres". Estas escuelas reciben a niños y niñas con problemas sociales y de aprovechamiento escolar.

En 1941, por reforma de ley, que es aprobada por las cámaras de Diputados y Senadores, se instituye la Escuela Normal de Especialización, que abre sus puertas en 1943 para formar maestros especialistas en deficientes mentales y menores infractores.

En 1954 se crea la Dirección General de Rehabilitación y en la Normal de Especialización comienza a impartirse la carrera para formar maestros especialistas en la educación de lisiados del aparato neuromotor.

Los años 1960 y 1961 señalan un avance importante en la educación especial, puesto que, con el avance en otros países, se da una explosión de los servicios educativos especializados, creándose cuatro "escuelas primarias de perfeccionamiento", para niños con deficiencia mental. Casi en forma simultánea, se fundan escuelas en otros estados de la república.

En 1964, haciendo eco de un movimiento internacional, los padres comienzan a participar activamente para brindar atención a los niños más abandonados escolarmente, que son los niños con deficiencias severas. Con este apoyo se instituyen las "escuelas por cooperación", que reciben en sus aulas a estos niños, hasta entonces rechazados.

En 1965, los psicólogos Jorge Molina A. y Héctor Ayala, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizan en el "Centro de Educación Diferencial. Doctor José de Jesús González" una investigación sobre el comportamiento de los niños autistas, que presentan en Londres. Es ésta una de las primeras investigaciones en su tipo en América Latina.

El año 1970 marca otro acontecimiento importante, pues se le confiere a la educación especial un marco institucional al crearse la Dirección General de Educación Especial. Este hecho permitirá la ampliación y organización más eficiente de los servicios, las

aportaciones y recomendaciones técnicas más específicas de los expertos.

En 1979 se plantea el proyecto de Grupos Integrados, precursores de los modelos de integración, dentro del marco del programa educativo de gobierno denominado "Primaria para todos los niños".

En 1982 se definen las políticas de educación especial a través del documento "Bases para una política de educación especial". Este documento ya se apoya en los principios de normalización y de integración.

3.3 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En México, como en muchos otros países, existe una gran preocupación por brindar una educación apropiada, que propicie el desarrollo de las habilidades de los niños con necesidades educativas especiales y su integración a la comunidad.

En la legislación educativa, en un esfuerzo por elevar la calidad de la educación, se ha destacado la necesidad de una escuela que dé respuesta a la diversidad. Esto se concreta en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, y de manera más específica, en el artículo 41 de la Ley General de Educación de 1993.

En 1994 nuestro país suscribe, junto con 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, la Declaración de Salamanca, que tiene como fin primordial promover el objetivo de la educación para todos, examinando los cambios fundamentales de la política, necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

La conferencia previa a la declaración, organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO, convocó a altos funcionarios de educación, responsables de las políticas educativas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas, organizaciones especializadas, dependencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes.

Esta reunión internacional reconoce y proclama que "las escuelas corrientes con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos."

En 1995 se presenta el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. En este importante programa participan diversas dependencias gubernamentales, instituciones privadas, organizaciones no gubernamentales y todas las entidades federativas. Para dar funcionalidad al citado programa se integran diversas comisiones, que atienden todos los aspectos relacionados con el tema como son:

- Legislación de Derechos Humanos
- Salud, Bienestar y Seguridad Social
- Educación
- Rehabilitación Laboral, Capacitación y Trabajo
- Cultura, Recreación y Deporte
- Accesibilidad, Telecomunicaciones y Transportes
- Comunicación

En la parte introductoria se considera: "una persona es discapacitada porque en el medio no existen las facilidades que le permitan estar en igualdad de circunstancias para acceder a las mismas oportunidades que tienen los demás miembros de una comunidad. Para lograr la equidad y la incorporación al desarrollo no bastan las medidas de rehabilitación, sino que se requiere un gran esfuerzo para transformar actitudes y derribar barreras que impiden la plena integración de la persona con discapacidad a la sociedad".

En 1997 se realiza la conferencia nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, en Huatulco, Oaxaca.

En dicha conferencia se señala que uno de los objetivos de la misma consiste en unificar criterios en torno a la atención educativa de los menores que presentan necesidades educativas especiales, así como conocer el estado actual de la integración educativa y escolar en las diferentes entidades federativas del país.

Esta conferencia permitió, además, la participación de los maestros de educación preescolar y primaria, principales protagonistas de la integración escolar, considerando el hecho de que *educación especial* no es quien integra, sino quien apoya este proceso.

Para enriquecer las perspectivas de acción recomienda:

- Ofrecer una educación de calidad para todos los niños.
- Promover acciones (bajo los principios de equidad y justicia) encaminadas a generar el respeto a la diversidad
- Incorporar a los maestros a un proceso de actualización para lograr el mejoramiento sustancial de su labor educativa.
- Apoyar la integración educativa con recursos didácticos, diseñados para todos los niños.
- Solicitar que los medios de comunicación masiva, promuevan la sensibilización y aceptación de los menores con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales

Como puede observarse, el Estado mexicano ha manifestado su decisión de llevar a cabo acciones para propiciar en la sociedad el respeto por las personas con discapacidad, y considera que es necesario cambiar las actitudes de rechazo y el aislamiento para lograr su incorporación social, reconociéndoles a estos grupos los mismos derechos y dándoles las mismas oportunidades que al resto de la población para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades, tomando en cuenta sus características individuales.

Ofrece, además, impartir cursos de capacitación para elevar la calidad de la educación que reciben.

Por primera vez se habla de transformar las actitudes de todo el personal que trabaja con grupos integrados mediante programas de información y sensibilización que acaben con la ignorancia que hay en el tema, que es responsable en gran parte del rechazo y la segregación de estos alumnos; se acepta que los niños con necesidades educativas especiales integrados a escuelas normales alcanzan niveles más altos de socialización; también se adaptan los programas de enseñanza básica de tal manera que se puedan impartir a todo el grupo.

Capítulo 4

Las actitudes en el proceso de integración escolar

4.1 CONCEPTO DE ACTITUD

Uno de los problemas más importantes que se presentan en el estudio de las actitudes es que no son fácilmente observables ni medibles.

Miguel Ángel Verdugo (1995) define las actitudes como "conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles. A menudo son definidas como constructos psicosociales inferidos o latentes, o como procesos que, se postula, residen dentro del individuo. Además estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia (por ejemplo, individuos, grupos sociales). Estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de provocar una respuesta actitudinal por parte del sujeto. En este sentido, las actitudes pueden ser concebidas como mediadoras entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales".

Es decir, las actitudes reflejan parte de nuestra personalidad y las expresamos de diversas maneras ante diversos estímulos aunque difícilmente las identificamos como "actitudes ante".

En lo que se refiere a las actitudes en la integración de niños con necesidades educativas especiales, es muy importante estudiar y analizar estas respuestas conductuales de los profesores, porque de ellas depende que la integración cumpla con su objetivo y se alcancen los resultados esperados.

Una vez que se ha asumido que la integración escolar es una propuesta viable, por estar de acuerdo con las políticas educativas actuales en el ámbito internacional, pero principalmente por ser una propuesta que considera el derecho de los niños a recibir una educación, como todo niño, en un proyecto que se apegue a su evolución, se hace necesario considerar el estudio de las actitudes como algo prioritario en este proceso.

Refiriéndose al ámbito de la integración escolar, Larrive (citado por Verdugo, 1995) afirma: "Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular". Y agrega Verdugo: "Está claro que sólo con el apoyo (actitudes positivas, tolerantes) de toda la sociedad se conseguirá una integración social efectiva de las personas con discapacidad".

Si las actitudes se asientan en tres componentes: *afectivo*, *intelectual* (ideas, modos de pensar...) y *conductual*, la actitud de

los docentes ante la integración dependerá en gran medida del grado en que las acciones propuestas por las instancias educativas de educación regular y de educación especial hayan satisfecho los puntos que se han señalado con respecto a los cambios que implica la integración. Si esto último se ha conseguido, al menos se habrá incidido sobre el componente afectivo e intelectual de la actitud de los docentes en este proceso y sólo quedaría la expresión en conductas de esta actitud positiva.

4.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES

A raíz de la integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, ha aumentado el interés de muchos investigadores en el campo de la educación por el estudio de las actitudes, por el impacto que éstas tienen en todas nuestras actividades, pero que son fundamentales en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si las actitudes son negativas el resultado es nefasto, porque deterioran la relación humana, obstaculizando la incorporación de los individuos a la sociedad, y es causa casi siempre de un profundo deterioro en el concepto que la persona tiene de sí misma.

En cambio, si las actitudes son positivas y se cree en las capacidades que todos tenemos potencialmente, se nos abren horizontes para engrandecerlas y enriquecerlas hasta donde nuestras limitaciones nos lo permitan, siendo básica la ayuda de la sociedad para lograrlo, por medio de las condiciones que se nos brindan.

Sentir confianza en el medio escolar que los circunda les daría a estos niños un sentimiento de pertenencia que favorecería una mayor participación en cada una de las actividades escolares, elevando en esta forma su nivel de aprendizaje.

Un motivo fundamental del estudio de las actitudes es la influencia que éstas ejercen sobre la conducta. Además, su estudio puede ayudar a comprender el proceso de socialización y la importancia de los sucesos pasados que contribuyen directamente a formarlas.

De este modo será posible una mejor comprensión del proceso de formación de prejuicios, que se adquiere a través de la identificación de un sujeto con su grupo social, así como la asimilación de valores mantenidos por los pares e iguales.

Por otra parte, si se logran conocer los mecanismos que regulan el desarrollo y la estructura de las actitudes, será posible modificarlas para ser utilizadas en la integración de los niños con necesidades de educación especial a la escuela regular.

La importancia del estudio de las actitudes se refiere a las implicaciones que éstas tienen para las personas con discapacidad. Estas actitudes tienen mucha importancia, pues afectan en tres niveles a las personas con discapacidad:

1. En sus relaciones con sus iguales y con otras personas importantes, pues influyen no sólo en el desarrollo de la autoestima sino también en la socialización del individuo dentro de las actividades propias de su comunidad.

2. En la interacción con profesionales de la salud, educación y trabajo social, asesores y empresarios, porque las actitudes pueden tener un gran impacto en el proceso de adaptación de las personas con discapacidad.

3. En su relación con las personas en general, cuyas reacciones ante su presencia en lugares públicos son parte de sus experiencias en la vida diaria.

Parece existir un acuerdo respecto a que el problema de las actitudes hacia las personas con discapacidad es un reflejo de la tendencia de nuestra sociedad a segregar o marginar a los grupos minoritarios en función de diversas condiciones (raza, nacionalidad, ancianidad), que con frecuencia son víctimas de la desinformación, de prejuicios y de actitudes sectarias (Verdugo, 1995). Lo anterior se traduce en falta de oportunidades y negación de derechos, incluso de los más esenciales, como son salud, educación y trabajo.

Todo lo anterior señala la importancia del tema, y aunque se han realizado muchas investigaciones, los resultados son poco claros o contradictorios debido a las diferentes teorías y metodologías que se han utilizado.

En lo que respecta a nuestro país, la investigación sobre actitudes cuenta con pocos estudios originales, y sólo en los últimos años se han presentado algunos estudios tendientes al conocimiento de las actitudes de los docentes o de la sociedad en general ante la discapacidad y/o ante la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero todavía utilizando instrumentos adaptados de otro contexto.

Al hacer una revisión de las investigaciones realizadas entre 1990 y 1997 acerca de las actitudes en relación con la discapacidad en nuestro país, solamente encontramos las siguientes:

- 1995. *Análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual.* Alvarado Buendía Lorena y Murga Sassoon Dina. Directora de tesis: Lic. Elisa Saad Dayán.

- 1996. *Aplicación de un programa de sensibilización como estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular.* Ochoa Campos María de los Angeles y Torres Mendoza Gerardo. Directora de tesis: Lic. Elisa Saad Dayán.

Estas investigaciones concluyen de manera general que:

- Los maestros y directores con grado de licenciatura y con experiencia de trabajo en el área de la discapacidad presentan una actitud más favorable debido a que tienen conocimientos más reales tanto de lo que implica la integración como de alumnos con discapacidad.

- El mérito de las escuelas integradoras no consiste nada más en dar una educación de calidad a todos, sino que también con su creación se da un paso muy importante para cambiar las actitudes de discriminación, para crear comunidades y sociedades que acojan a todos, aceptando las necesidades educativas que cada persona puede presentar.

- Los programas de sensibilización y formación son importantes para los maestros que realicen programas de integración.

Resulta evidente que el estudio de las actitudes es necesario para cubrir lagunas importantes que han surgido en las diversas propuestas de integración planteadas internacionalmente.

4.3 FUNCIÓN DE LAS ACTITUDES

Katz (citado por Verdugo, 1995) describe las diversas funciones que cumplen las actitudes y la importancia que tienen en nuestra vida y en nuestras relaciones interpersonales ante diversos estímulos:

1. Función de entendimiento o de satisfacción del conocimiento

Esta función está referida a que las actitudes nos ayudan a entender el mundo que nos rodea. También nos ayudan a organizar los diversos estímulos del ambiente, facilitando a que tenga más claridad y consistencia para nosotros. De esta forma, ante estímulos o situaciones similares, nosotros actuamos en forma parecida, demostrando así determinadas actitudes. De otra forma, ante cada nueva situación se tendrían que crear nuevos patrones de interacción. Sin embargo, esta función, al estar sujeta

a estereotipos y predisposiciones de respuesta, hace que sea difícil de modificar, aun cuando sea negativa o perjudicial.

2. Función egodefensiva

Las actitudes ayudan a las personas a proteger su autoestima y autoimagen ante posibles conflictos internos o externos. Cuando una persona no está de acuerdo con algunas propuestas o indicaciones sobre la integración, puede afirmar que ésta es perjudicial para los niños regulares y negarse a incluir a niños con necesidades educativas especiales en su clase.

3. Función utilitaria o de ajuste

Las actitudes aumentan al máximo las probabilidades de recibir refuerzos y minimizan la probabilidad de sufrir castigo o penalizaciones. De este modo, predisponen a la persona hacia aquellos objetos que le resulten recompensantes, al mismo tiempo que posibilitan el satisfacer sus necesidades, o lograr sus objetivos. Por ejemplo, si a los amigos de una persona les disgustan las personas con discapacidad, el sujeto será reforzado por mantener estas actitudes.

Como queda establecido con lo anterior, es a través de las actitudes como las personas pueden expresar sus valores fundamentales. Dicha expresión implica una gratificación, puesto que ayudan a la realización de la identidad personal que nos proporciona autosatisfacción.

Además, las actitudes cumplen con otras funciones adicionales. Si se considera que las actitudes frecuentemente están asociadas a emociones negativas o positivas, éstas pueden ser utilizadas como reforzadores y éstos, como se sabe, pueden aumentar o disminuir la probabilidad de una conducta.

Otra función que pueden cumplir las actitudes es la de servir como estímulos para suscitar comportamientos que han sido previamente aprendidos y asociados con ellas.

4.4 COMPONENTES ACTITUDINALES

Para poder conceptualizar el contenido de una actitud es muy importante tener en cuenta su estructura categorial, es decir, cómo se forman las categorías según las experiencias individuales. Tradicionalmente se han postulado tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual, que se describen a continuación.

Componente cognitivo

Refleja los pensamientos, ideas, creencias, opiniones o percepciones acerca de un objeto actitudinal. Es decir, refleja como éste es mentalmente conceptualizado. Las personas dan idénticas respuestas ante estímulos bastante diversos; por ejemplo, se puede utilizar el término "discapacitado" para describir un amplio conjunto de personas. Una "categoría", como es la discapacidad física, es inferida a partir de respuestas comparables

ante estímulos discriminativos diferentes. Las personas utilizan también "atributos críticos" para decidir cómo categorizar la experiencia. Así, para algunos, el término "discapacitado" puede hacer referencia a las limitaciones físicas exclusivamente, para otros, a las limitaciones psicológicas y, finalmente, para otros, puede referirse a ambas cosas. En otras palabras, el modo como el objeto actitudinal es definido es un aspecto del componente cognitivo.

Componente afectivo

Toda la red de pensamientos acerca de las categorías de personas constituye el componente cognitivo de las actitudes hacia otros. Además, cada elemento de esta estructura tiene algún valor afectivo asociado. El afecto se asocia cuando las experiencias positivas o negativas ocurren simultáneamente con dicha categoría. De hecho, el ser humano no puede pensar en muchas cosas sin sentir una emoción.

Es decir, un objeto actitudinal constituye el centro de una red de pensamientos y cada elemento (pensamiento) de la red tiene algún grado de emoción positiva o negativa asociado. Además, el objeto actitudinal se relaciona con estos elementos con grados variables de fuerza. Así, el afecto total o emoción asociada a un objeto actitudinal depende de la fuerza de su conexión con varios elementos cognitivos y de la emoción que se asocie a cada elemento. Universalmente, las personas indican que cuando utilizan palabras para calificar objetos, las más utilizadas suelen ser: evaluación, si el objeto es bueno o malo; potencia, si es

grande, poderoso o pesado, y actividad, si el objeto es activo, rápido, vivo.

Componente conductual

Supone la preparación, la orientación o predisposición para actuar, más que el hecho conductual en sí mismo. Un importante conjunto de creencias asociadas a un objeto actitudinal hace referencia a las conductas que pueden ocurrir con respecto a ese objeto. Las opciones en el caso de la conducta social son limitadas: Uno puede "ir hacia", "alejarse" o "ir contra" un objeto actitudinal. Si el objeto actitudinal se considera bueno, la respuesta conductual que provoque será el aproximarse; si se considera malo, el evitarlo o luchar contra él pueden ser opciones adecuadas.

El componente conductual suele medirse a través de escalas de distancia social y mediante la observación de los comportamientos que un sujeto manifiesta en una situación en la que está implicado el referente actitudinal. A medida que los seres humanos fueron desarrollando sistemas sociales más complejos, añadieron más dimensiones.

Con respecto a la evaluación, las opciones pueden ser la asociación (acercarse) o la disociación (alejarse o ir en contra de); relacionado con la potencia, la dimensión resultante es la no-subordinación (criticar, amonestar) o la subordinación (pedir ayuda, aceptar órdenes de); y respecto a la actividad, puede darse la acción abierta (por ejemplo, pegar) o la acción encubierta (desprecio callado).

Finalmente, en relación con los otros, los seres humanos han desarrollado sistemas de acción que reflejan la calidad de la interacción (por ejemplo, formalismo o intimidad). Estas dimensiones de la acción social parecen ser universales y pueden encontrarse en estudios tanto de personalidad como de conducta social. Es decir, nuestro comportamiento social puede ser encubierto o abierto, formal o íntimo, superior o subordinado y asociado con gusto o disgusto hacia otra persona. La mezcla de dimensiones es también común.

4.5 FORMACIÓN DE LAS ACTITUDES

Por el trato que recibimos en cualquier sitio al que vayamos sabemos si somos aceptados o no. Esta percepción es de vital importancia en el salón de clases, pues con respeto, comprensión y paciencia se facilita el aprendizaje, porque generan seguridad y confianza, y tratándose de niños con discapacidad esto es más importante, por lo que se deben evitar actitudes que los hieran y las palabras de desprecio, que muchas veces provocan la deserción escolar de quienes padecen alguna forma de discapacidad.

En este momento del análisis de las actitudes, parece conveniente partir de la consideración de lo que constituye una actitud positiva (apropiada) y una actitud negativa (inapropiada) (Verdugo, 1995):

Actitudes apropiadas

Son aquellas que promueven la capacidad de llevar a cabo transacciones con el entorno que desemboquen en el mantenimiento de uno mismo, el crecimiento y la mejora. Promueven conductas y sentimientos de satisfacción, goce y alegría.

Actitudes inapropiadas

Son aquellas que dan lugar a una vida problemática, debido a la disminución de las habilidades para el mantenimiento de uno mismo, para el desarrollo de formas de vida constructivas y saludables y para el crecimiento como persona. Este tipo de actitudes promueven comportamientos autodestructivos y conductas y sentimientos de depresión, ira, ansiedad, culpa.

Mager (1981) considera que un hecho repulsivo es cualquier suceso que causa molestia física o mental; lo que hace que una persona tenga de sí misma un concepto menos elevado; lo que la lleva a perder el propio respeto o dignidad, o lo que se convierte en fuerte anticipación de alguna de estas cosas o haga que la persona se sienta más pequeña, o que oscurezca su mundo. Una situación positiva es un hecho agradable que lleva al sujeto a formarse mejor opinión de sí mismo y a embellecer su mundo.

Los investigadores han utilizado una gran variedad de métodos para intentar modificar las actitudes negativas con muy variados resultados, debidos, fundamentalmente, a las deficiencias

metodológicas. En otros casos, los estudios han ido encaminados al estudio de su origen.

Tradicionalmente se tiende a clasificar las actitudes de acuerdo con diferentes criterios, que no son mutuamente excluyentes:

1. Socioculturales-psicológicas. Asociadas a los valores sociales y culturales.
2. Afectivas-cognitivas. Compuestas por reacciones emocionales y reacciones intelectuales.
3. Conscientes-inconscientes. Consciente: asocia la responsabilidad personal o moral con la etiología de la discapacidad. Inconsciente: concibe la discapacidad como castigo
4. Experiencia pasada-situación presente. Transmisión de creencias o valores culturales, sociales y morales, así como actitudes negativas respecto a la enfermedad.
5. Originadas internamente-originadas externamente. Las que residen en el observador (no discapacitado) y el actor (discapacitado).
6. Teóricas-empíricas. Se diferencia entre fuentes teóricas o especulativas y fuentes basadas en investigaciones.

4.6 IMPORTANCIA ACTUAL DEL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES

Casi todos los países, en casi todos los sistemas, parecen convenir en que los alumnos con minusvalía educados en régimen de integración escolar adquieren niveles de competencia social superiores a los que consiguen los alumnos de escuelas especiales, lo que demuestra la eficiencia de la integración escolar en los procesos de socialización.

Sin embargo, las actitudes en la integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular es un tema del que se tiene muy poca información, pues pocos autores les han prestado la atención debida, y en lo que se refiere a las actitudes sociales en relación con las personas con discapacidad, la falta de información es aún más grave.

En opinión de Ismael García y colaboradores (1997), opinión que compartimos plenamente, "las condiciones que enfrenta la mayoría de las personas con discapacidad son muy difíciles. Por esta razón, actualmente nacer con una discapacidad o adquirirla durante el transcurso de la vida representa el inicio de una existencia marcada por las limitaciones que impone dicha discapacidad y no por las habilidades, las capacidades o las virtudes que el sujeto pudiera desarrollar. Si la discapacidad se presenta en los primeros años de vida, restringe de manera muy significativa las oportunidades educativas de socialización, de juego y de participación activa en la familia y en la comunidad".

En otras palabras, tener alguna discapacidad es motivo suficiente para condenar al niño al ostracismo, a la marginación y

casi a la cancelación de las oportunidades necesarias para tener una vida productiva en todos los ámbitos.

Miguel Ángel Verdugo; Cristina Jenaro Río y Benito Arias Martínez (1995), después de hacer una revisión de los estudios, propuestas y análisis sobre la integración en sus diversas formas y modalidades (como la integración familiar, escolar, laboral y social en general) de las personas portadoras de alguna discapacidad, consideran que todos estos estudios y reportes buscan crear conciencia en la sociedad acerca de las necesidades particulares de las personas con discapacidad, señalando la importancia del estudio de las actitudes sociales y profesionales hacia estos grupos.

Particularmente en nuestro país, en la mesa de trabajo relativa a población, que se organizó en la conferencia nacional (DEE-SEP. 1997), se destaca que "la atención a las necesidades educativas especiales en el marco de la diversidad implica el reconocimiento a la diferencia y, por ende, la necesidad de propiciar acciones de equidad para todos los niños", recomendación que está necesariamente relacionada con un cambio de actitudes para alcanzar los objetivos señalados.

Para Adriana Pérez de Bucio (1996), "la formación de actitudes en relación con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, pone de manifiesto el componente cognitivo y el componente afectivo de las actitudes. Las actitudes se dan en relación estrecha con los *valores* y éstos a su vez se gestan dentro de una ideología o 'manera de pensar, sentir, actuar' propia de una cultura. Es evidente que la integración no podrá darse sólo por la legislación, ni por las adecuaciones curriculares

que se hagan en un salón de clases. Se pueden aprender las herramientas necesarias para hacer adecuaciones curriculares y adecuaciones de acceso en una escuela, sin embargo, no se pueden "imponer" las actitudes o los valores que avalen la integración".

Y continua: "A juicio personal, encontrar en la escuela este espacio para la reflexión entre todos los docentes es el camino más largo para la formación de actitudes, pero a la vez el más seguro para que éstas realmente sean consistentes". Sigue Pérez de Bucio: "En el fondo todos tenemos la necesidad de ser escuchados y aceptados por lo que somos, tal y como somos; conservar nuestro valor único, en un dar y recibir constante, en la complementaridad de nuestras limitaciones y nuestras cualidades. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales nos da ahora la oportunidad de cambiar una ideología cada vez más despersonalizante y utilitarista hacia una nueva cultura escolar, donde la comprensión de si mismo y de los demás, sea uno de los pilares de la educación, del equilibrio individual y social".

Para Graciela Serrano y Zardel Jacobo. (1995) esta responsabilidad no recae principalmente en los maestros, aunque sí tienen una función muy importante en este proceso: "Llevar a la práctica la integración es una labor que requiere de la participación de toda la sociedad, que necesita también la colaboración y preparación de los maestros y directivos. Necesita, sobre todo, de un cambio de actitudes ante la segregación y el rechazo".

Blanco (1995) le da un matiz importante a las opiniones anteriores. Para ella, la condición más importante para que la integración sea posible y exitosa es que la sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, tengan una actitud favorable".

Para agregar un elemento más en nuestras reflexiones acerca de las actitudes, veamos el punto de vista de Solórzano y Allendes (1995):

"Referirse al *problema* de los discapacitados equivale a postular que los discapacitados son un problema y por tanto caer en un enunciado discriminatorio, ya que la situación en la que se encuentran es sólo uno de tantos problemas de la educación en general. Integrar es, en el campo de las relaciones humanas, incorporar práctica y formalmente a una persona o grupo humano a una unidad más amplia de la que teóricamente forma o debe formar parte.

La actitud discriminatoria es la resultante social que implica considerar (y tratar) a otro u otros como inferiores porque no se ajustan a nuestros esquemas o porque no son como la mayoría. Esto conlleva el rechazo o la compasión y a veces el desprecio hacia un individuo. Esta discriminación puede llegar incluso a negarle a un sujeto la posibilidad de desarrollarse de acuerdo con el potencial real de sus capacidades y, en consecuencia, negarle la oportunidad de integrarse al medio socio-cultural en el que vive.

Así pues, si el medio social en que vive le devuelve una imagen de "insuficiente" e "incapaz", este sujeto irá conformando una baja "autoestima (sentimiento y convicción de ser apto para la vida y

sus desafíos) y, conforme vaya creciendo este se irá afianzando, e incidirá negativamente en su integración a la sociedad. La autoestima es producto de la autovaloración en áreas de funcionamiento, las cuales se organizan jerárquicamente de acuerdo con el grado de autoestima global individual que se tenga, y a su vez la autovaloración se va configurando por los juicios de valor que el sujeto va recibiendo desde la temprana edad, a partir de figuras significativas, tales como padres, familiares, maestros, etc.; así como también por su propia comparación con su grupo de pares: hermanos, amigos, compañeros, etcétera.

Considerando que el medio social es vital para que el individuo pueda desarrollarse, crecer y llegar a ser autosuficiente, es imperativo para la sociedad proporcionar a los sujetos con alguna discapacidad un ambiente propicio para su desarrollo pleno, tanto físico como psicológico, así como corregir el medio negativo y hostil que los circunda.

En este punto, es importante hacer más precisión acerca de la autoestima y el valor. Según el *Diccionario de Pedagogía* de García Hoz (1974):

autoestima: Es el nivel de autoestimación en que nos colocamos y nos sentimos. Supuesta la naturaleza social del hombre, el aprecio de sí mismo incluye siempre más o menos implícitamente una comparación con los demás y en esa comparación podemos sentirnos mejorados o perjudicados respecto al juicio interno que nos merecemos en relación con nuestras aspiraciones personales.

Es vivencia del dominio del "valer propio". En el autoconcepto de sí mismo, la ley bastante general es la tendencia que mostramos a conservar o aumentar el nivel autoestimativo en que nos hemos colocado. En otros casos se trata de una "pugna social", que impulsa a "hacerse valer" entre los demás aunque esté el sujeto bien persuadido de su pobreza auténtica en el terreno de los valores.

Valor. Las innumerables acepciones de este vocablo pueden concretarse en dos: la metafísica y la psicológica. Los escolásticos consideran los valores como entes ideales, por cuya participación adquieren las cosas una determinada cualidad que las hace estimables o aborrecibles. En cuanto a entes tienen una esencia que se da objetivamente en las cosas; en cuanto a ideales, carecen de existencia real.

Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el hombre. Justamente en esta triple posibilidad reside su importancia pedagógica, a tal punto que ha podido hablarse de la educación como realización de valores y de una pedagogía de los valores. El descubrimiento, la incorporación y la realización de valores positivos constituyen los tres pilares básicos de la obra educativa.

La acepción psicológica del término *valor* se refiere a aquella cualidad del alma que la mueve a acometer empresas difíciles, venciendo obstáculos y arrojando peligros. Vale tanto como entereza de ánimo, valentía,

coraje, y viene a entroncarse en definitiva con la virtud de la fortaleza.

En opinión de Ramón-Laca (1991), la admisión de alumnos con minusvalía en la escuela ordinaria da a estos niños ocasión de conocer las pautas de conducta que son corrientes en la sociedad, que les ha correspondido vivir, al tiempo que los niños sin minusvalía aprenden a aceptar el hecho normal (estadísticamente normal) de que en toda sociedad hay un grupo de personas que sufren algún tipo de minusvalía.

Este cambio de enfoque debe dar lugar al cambio de las actitudes sociales: más comprensivas, más tolerantes, más solidarias. En resumen, más *humanas* que suponen el avance de toda sociedad. El juicio que una sociedad nos merece pasa, necesariamente, por la calidad de vida que es capaz de ofrecer a sus miembros más débiles.

Nuevamente es necesario hacer un paréntesis, para dar más precisión al término: humanismo. Según Sciacca (1960): "El humanismo es una tendencia dinámica; ya se trate de un sistema de líneas netamente trazadas o de una aspiración más o menos vaga, implica una alta estima de la naturaleza humana, unida a la ambición de realizar plenamente el tipo ideal.

En el diccionario Larousse Usual (1974) encontramos: "El humanismo es un conjunto de tendencias intelectuales y filosóficas cuyo objetivo es el desarrollo de las cualidades esenciales del hombre".

Y acerca de la esencia, apunta el Diccionario de la Lengua Española (1992): "Esencial es lo que constituye la naturaleza de las personas y cosas, lo permanente e inmutable de ellas".

Por todo lo anterior, se hace indispensable una revisión de nuestras actitudes, para conocer más sobre ellas, para saber cuáles son los factores que las integran y mantienen, y particularmente para efectos de este trabajo, conocer cuáles son las actitudes del profesorado hacia la integración en aulas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales, ya que a partir de este conocimiento se pueden tener elementos sólidos en los cuales sustentar los cambios, propuestas y programas que este proceso integrador requiere.

Capítulo 5

Metodología

5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que se plantea es conocer las actitudes que manifiestan los profesores de educación regular en torno a la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, así como su perfil profesional.

De lo anterior, surgen los objetivos del presente trabajo:

5.2 OBJETIVOS

1. Analizar el impacto que la implantación de la integración escolar tiene en las actitudes de los docentes, en lo que respecta a la aceptación e interés, e identificar las dificultades que plantea la puesta en marcha de su aplicación en el aula.

2. Conocer la opinión de los mismos docentes acerca de las cualidades personales y profesionales que se requieren para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

3. Analizar los argumentos que dan los profesores para aceptar o rechazar los planes de integración y formación docente para trabajar con alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

5.3 ESCENARIO

La posibilidad de indagar en torno al problema planteado nos condujo a buscar el escenario en el que pudiéramos llevar a cabo la investigación, por lo que nos dimos a la tarea de buscar los planteles donde se nos otorgaran facilidades para realizarla debido a las limitaciones de acceso a los centros educativos.

Los cuestionarios fueron aplicados a una muestra de 106 profesores, de ambos sexos, adscritos a ocho escuelas públicas pertenecientes a diferentes delegaciones del Distrito Federal, de las cuales siete son de educación primaria y una de educación preescolar y aunque se requerían en promedio 15 minutos para contestar la encuesta, a los maestros no les fue permitido interrumpir su clase, por lo que su aplicación se llevó a cabo a la hora del recreo, en el patio escolar.

5.4 SUJETOS

Los instrumentos fueron administrados a una muestra constituida por 10 docentes de educación preescolar y 96 de nivel primaria de ocho escuelas públicas: un jardín de niños y siete escuelas primarias, ubicadas en diferentes delegaciones del Distrito Federal.

5.5 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Se tomó una muestra no probabilística intencional, ya que tanto las escuelas como el número de profesores estuvo determinado por las facilidades que se nos otorgaron para realizar la investigación.

5.6 TIPO DE ESTUDIO

Después de realizar una serie de reflexiones sobre las actitudes en educación por parte del profesorado como un elemento de capital importancia para la integración en aulas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales, se plantea una investigación de carácter descriptivo, que sólo pretende referir el fenómeno tal como se presenta en la realidad

La recolección de los datos se hizo mediante la utilización de una encuesta de opinión, aplicada a los docentes personalmente.

5.7 INSTRUMENTO

En la selección de la encuesta se consideró que los reactivos, tal y como lo indican Goetz y Le Compte (citados en Barrueco, 1992), debían tener sentido y significado para los encuestados y propiciar la aparición de los datos que son motivo de interés para la presente investigación, o sea, que den a conocer las actitudes de los participantes respecto a la integración.

Para tal fin se revisó y adaptó a las condiciones de nuestro país una encuesta diseñada y aplicada por un grupo de investigadores de la Universidad de Salamanca, España, formado por: Barrueco, Bueno, Ortiz, Lecuona, Ramírez, y Sarto (1992). Dicha encuesta tiene los mismos objetivos que se plantean en el presente trabajo (ver anexo).

En la primera parte de la encuesta se adicionaron, porque se consideraron importantes, cuatro preguntas que se refieren a la formación académica y los años de servicios de los sujetos a quienes se les aplicó el instrumento.

La segunda parte de la encuesta consta de 17 reactivos, de los cuales los reactivos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 tienen un carácter cerrado, y sólo los reactivos 1 y 8 son preguntas abiertas, lo que hizo necesario formar categorías en estos últimos en función del análisis del contenido.

Los distintos reactivos se pueden agrupar en los siguientes rubros:

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

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

- Trabajo en equipo: reactivo 14.

Capítulo 6

Resultados y discusión

El análisis cuantitativo se hizo aplicando la estadística descriptiva, y consistió en calificar cada uno de los reactivos dependiendo de la dirección, positiva o negativa, ello permitió obtener una sumatoria de puntos para determinar las frecuencias y porcentajes de sujetos con actitudes favorables y desfavorables.

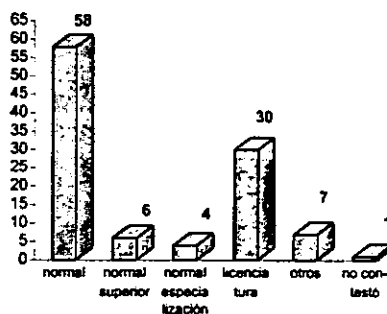
De cada uno de los reactivos se hizo la interpretación cualitativa de los datos.

Dado el carácter descriptivo de la investigación, los resultados no se pueden generalizar más allá de la realidad estudiada.

A) Características de la muestra

1. Formación académica

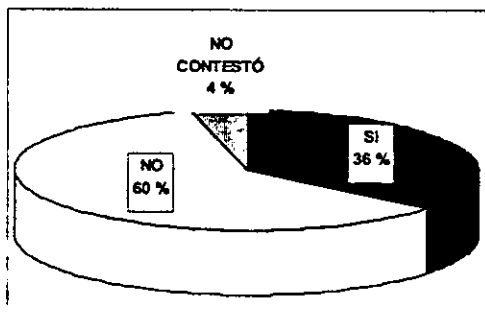
| | | |
|-------------------------------|------------|-------------|
| Normal | 58 | 55% |
| Normal Superior | 6 | 6% |
| Normal con Especialización | 4 | 4% |
| Licenciatura | 30 | 28% |
| Otros | 7 | 6% |
| No contestó | 1 | 1% |
| TOTAL | 106 | 100% |



La tabla anterior muestra que de los 106 sujetos que respondieron el cuestionario, 55% dice tener únicamente la educación normal. El 28% ha hecho estudios de licenciatura según los planes de estudio dirigidos a la educación de niños normales. Solamente 4%, que constituye la minoría, realizó estudios en la Normal de Especialización. El 6% no tiene formación como docente y el 1% restante no contestó.

2. ¿Ha tomado cursos o ha estado en eventos informativos sobre educación especial?

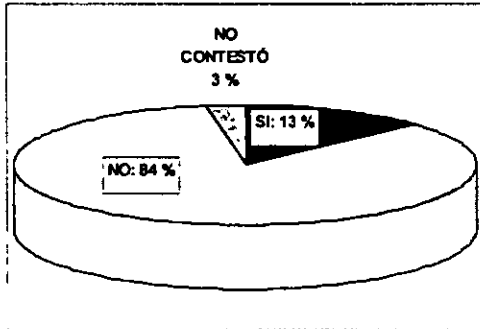
| | | |
|--------------|------------|-------------|
| SÍ | 38 | 36% |
| No | 64 | 60% |
| No contestó | 4 | 4% |
| TOTAL | 106 | 100% |



Los resultados señalan que el 60% de los profesores no están aptos para atender a alumnos con necesidades educativas especiales debido a que no tienen la preparación adicional requerida, el 36% ha participado en algún tipo de evento en relación con el tema y el 4% no contestó. Estos datos indican la importancia de los programas de capacitación.

3. ¿Tiene actualmente niños con discapacidad en su grupo?

| | | |
|--------------|------------|-------------|
| Sí | 14 | 13% |
| No | 89 | 84% |
| No contestó | 3 | 3% |
| TOTAL | 106 | 100% |

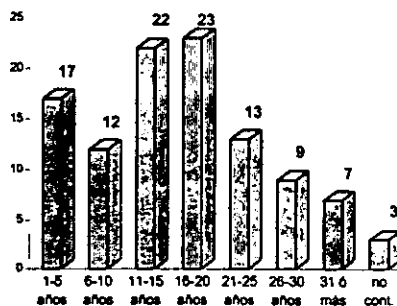


Los resultados muestran un aspecto interesante: un mayor número de sujetos (84%) no tiene niños con discapacidad en su grupo, frente a 13% de los profesores que admiten tener niños con discapacidad en su grupo. El 3% no contestó.

**ESTA TESTS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

4. Años de servicio

| Años | Cantidad | Porcentaje |
|--------------|------------|-------------|
| 1 a 5 | 17 | 16% |
| 6 a 10 | 12 | 11% |
| 11 a 15 | 22 | 21% |
| 16 a 20 | 23 | 22% |
| 21 a 25 | 13 | 12% |
| 26 a 30 | 9 | 8% |
| 31 ó más | 7 | 7% |
| No contestó | 3 | 3% |
| TOTAL | 106 | 100% |



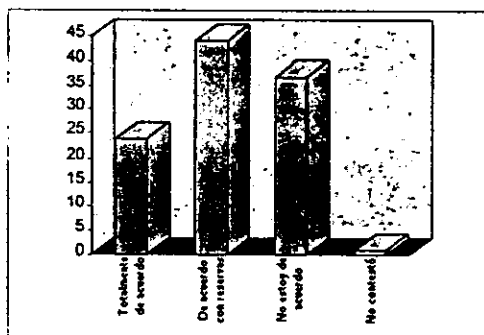
Como se puede observar, de la muestra constituida por 106 profesores, resulta que a pesar de que la mayoría, el 70%, tiene una experiencia superior a los diez años prestando servicios en materia educativa, no tiene en principio la formación académica necesaria para manejar grupos en los que haya niños con necesidades educativas especiales. De acuerdo con los resultados, esto se debe a que un gran porcentaje no tiene más que la educación normal, no ha tomado cursos y no ha participado en eventos informativos sobre educación especial, y de aquellos pocos que lo han hecho, en total 36%, sólo el 13% tiene niños con discapacidad en su grupo, lo que repercute desde luego en su falta de capacitación y experiencia para atender a alumnos con necesidades educativas especiales.

Se hace notar que el 49% de los profesores que ya tienen mucha experiencia en la enseñanza, cursaron su carrera magisterial cuando la filosofía de la integración escolar aún no se había dado en el país, pues hasta 1993 se fundamenta legalmente con el artículo 41 de la Ley General de Educación, por lo que resulta difícil que ellos puedan aceptarla. Esta aceptación dependerá de las oportunidades que se les brinden para capacitarse en el tema.

B) Actitudes hacia la integración

Reactivo No. 1. Implantar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria es posible.

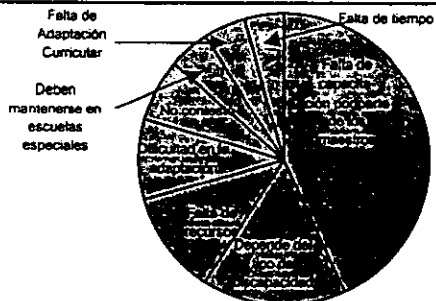
| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 24 | 23% |
| b) De acuerdo con reservas | 44 | 41% |
| c) No estoy de acuerdo | 37 | 35% |
| No contestó | 1 | 1% |
| TOTAL | 106 | 100% |



De las respuestas dadas, la mayoría de los profesores (41%) manifiesta un acuerdo con reservas respecto a la implantación de la integración escolar, frente a 23% que está totalmente de acuerdo a favor de esta propuesta educativa y 35% que no participa de este acuerdo. Es decir, un porcentaje total que asciende a 64% manifiesta de alguna manera su acuerdo con la integración.

1.1. En caso de haber elegido la respuesta B) Estoy de acuerdo con reservas, refiera el motivo por el que muestra esa opinión.

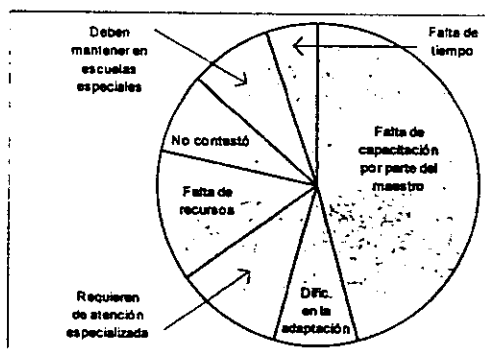
| B) DE ACUERDO CON RESERVAS: | | |
|--|-----------|-------------|
| Falta de capacitación por parte de los maestros | 19 | 43% |
| Depende del tipo de discapacidad | 7 | 15% |
| Falta de recursos humanos y/o materiales | 5 | 11% |
| Dificultad en la adaptación de alumnos regulares y con discapacidad | 4 | 9% |
| No contestó | 3 | 7% |
| Los niños con necesidades educativas especiales. deben mantenerse en escuelas especiales | 2 | 5% |
| Falta de adaptación curricular | 2 | 5% |
| Falta de tiempo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales | 2 | 5% |
| TOTAL | 44 | 100% |



Por el alto porcentaje de profesores que manifestó estar de acuerdo con reservas (41%), se propusieron ocho opciones de respuesta, con el fin de que el profesor identificara los motivos que limitan su apertura a la integración. El 43% manifestó como razón fundamental la falta de capacitación, seguida de los problemas que plantea para la enseñanza la particular discapacidad del alumno, pues cada tipo de discapacidad implica satisfactores especiales para sus necesidades.

1.2. En caso de haber elegido la respuesta C) No estoy de acuerdo, refiera el motivo por el que muestra esa opinión.

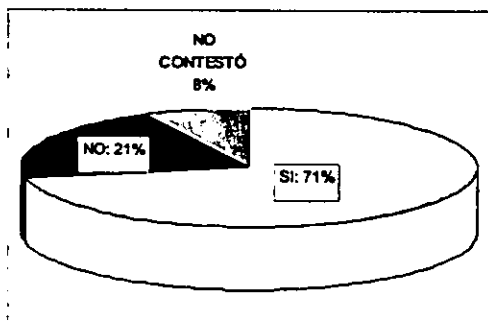
| C) NO ESTOY DE ACUERDO | | |
|---|-----------|-------------|
| Falta de capacitación por parte del maestro | 17 | 45% |
| Dificultad en la adaptación de alumnos regulares y con discapacidad | 3 | 8% |
| Requieren de atención especializada | 4 | 11% |
| Falta de recursos humanos y/o materiales | 5 | 13% |
| No contestó | 3 | 8% |
| Los niños con necesidades educativas especiales. se deben mantener en escuelas especiales | 3 | 8% |
| Falta de tiempo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales | 2 | 7% |
| TOTAL | 37 | 100% |



Asimismo se plantearon siete opciones de respuesta dentro de la respuesta C, con el fin de conocer los motivos que un considerable porcentaje de maestros (35%) tiene para rechazar esta propuesta educativa. La mayor parte refirió también la falta de capacitación (45%) como el principal motivo.

Reactivo No. 2. La integración resulta problemática.

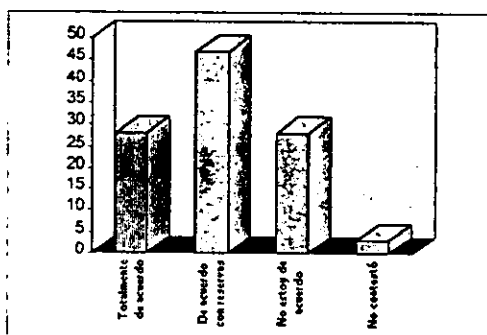
| | | |
|--------------|------------|-------------|
| Sí | 76 | 71% |
| No | 22 | 21% |
| No contestó | 8 | 8% |
| TOTAL | 106 | 100% |



Se cuestiona aquí la problemática que origina la integración en la escuela ordinaria. Los resultados obtenidos en la valoración de esta pregunta son contundentes, pues el 71% de los docentes contesta afirmativamente.

Reactivo No. 3. Los alumnos con necesidades educativas especiales funcionan en muchos aspectos como los alumnos regulares.

| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 28 | 26% |
| b) De acuerdo con reservas | 47 | 45% |
| c) No estoy de acuerdo | 28 | 26% |
| No contestó | 3 | 3% |
| TOTAL | 106 | 100% |

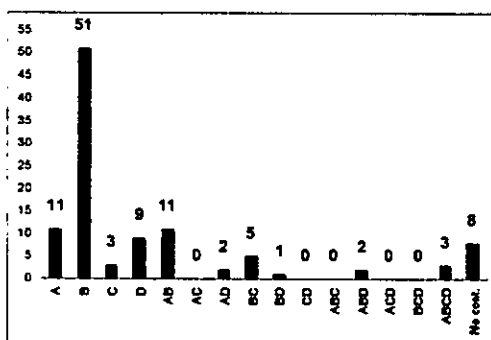


Es importante resaltar que la mayoría de los maestros está de acuerdo con la integración (71%), o sea que se refleja un interés real de que exista, con la salvedad de que un alto porcentaje (45%) manifestó su conformidad con reservas.

Reactivo No. 4. La puesta en marcha de la integración lleva consigo:

- a: Problemas para llevar a cabo la enseñanza de alumnos "normales"
 b: Problemas para atender a los alumnos integrados
 c: Conflicto entre los maestros
 d: Otros problemas

| | | | | | |
|----|----|-----|--------------|------------|-------------|
| a | 11 | 10% | cd | 0 | 0% |
| b | 51 | 48% | abc | 0 | 0% |
| c | 3 | 3% | abd | 2 | 2% |
| d | 9 | 8% | acd | 0 | 0% |
| ab | 11 | 10% | bcd | 0 | 0% |
| ac | 0 | 0% | abcd | 3 | 3% |
| ad | 2 | 2% | No contestó | 8 | 8% |
| bc | 5 | 5% | TOTAL | 106 | 100% |
| bd | 1 | 1% | | | |

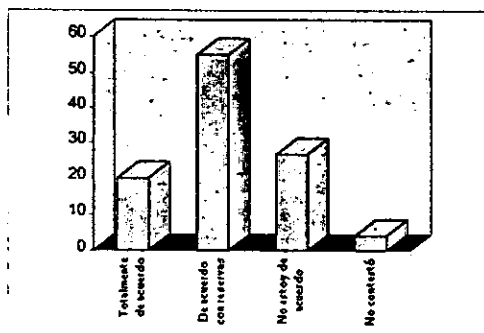


La tabla anterior refleja la combinación de todas las contestaciones posibles con sus correspondientes puntuaciones no procesadas y porcentajes.

A juicio de los profesores encuestados, la dificultad estriba fundamentalmente en la atención a los alumnos integrados (48%); por otro lado, el 10%, considera asociado a este problema la complejidad que para ellos implica llevar a cabo la enseñanza con alumnos "normales".

Reactivo No. 5. El docente de primaria puede adaptar sus métodos para aplicarlos a niños con necesidades educativas especiales.

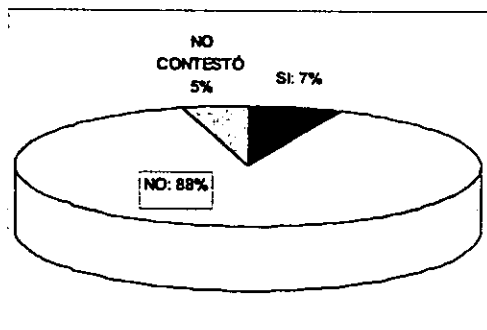
| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 20 | 19% |
| b) De acuerdo con reservas | 55 | 52% |
| c) No estoy de acuerdo | 27 | 25% |
| No contestó | 4 | 4% |
| TOTAL | 106 | 100% |



El 71% de los profesores que contestaron el cuestionario está de acuerdo en que se pueden adaptar sus métodos de enseñanza para aplicarlos a niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el 52% de la muestra al manifestar estar de acuerdo lo hizo con reservas y un 25% no está de acuerdo en que se puedan utilizar los mismos métodos con niños regulares que con niños especiales, lo que hace suponer que estos docentes consideran que el proceso enseñanza-aprendizaje de ambos grupos es un proceso sustancialmente diferente.

Reactivo No. 6. La formación de los maestros de primaria es adecuada para hacer frente a la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

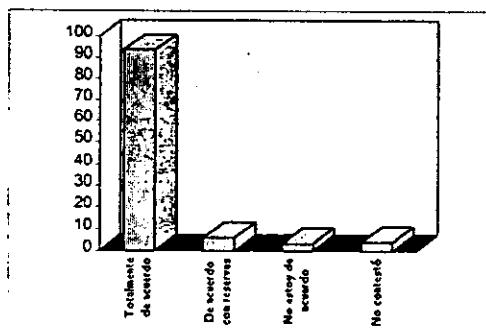
| | | |
|--------------|------------|-------------|
| Sí | 7 | 7% |
| No | 94 | 88% |
| No contestó | 5 | 5% |
| TOTAL | 106 | 100% |



Al respecto, las manifestaciones de los docentes revelan principalmente su desacuerdo con dicha afirmación (88%), frente al 7% que expresa su acuerdo total. Lo cual estaría en relación con lo que ya se apuntó en el apartado A, preguntas de la 1 a la 4, y en el apartado B, reactivo No. 1, respecto a la falta de capacitación del profesorado.

Reactivo No. 7. El maestro que tiene en su clase a niños integrados debe contar con actitudes y preparación adecuadas.

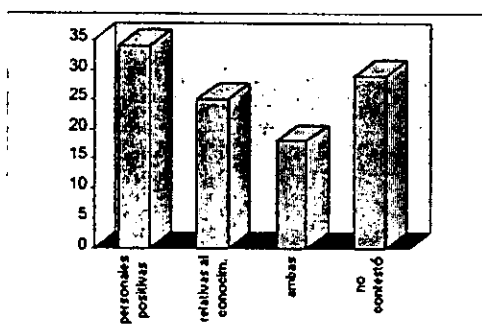
| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 93 | 87% |
| b) De acuerdo con reservas | 6 | 6% |
| c) No estoy de acuerdo | 3 | 3% |
| No contestó | 4 | 4% |
| TOTAL | 106 | 100% |



De la muestra resulta como índice más elevado, con 87%, que los maestros deben contar con actitudes y preparación adecuadas señalando sólo el 6% algún tipo de reserva en cuanto a la profesionalización en la docencia, lo que resulta de nueva cuenta en la necesidad de implementar programas de capacitación para atender niños con necesidades educativas especiales.

Reactivo No. 8. Las actitudes que debe poseer el maestro son:

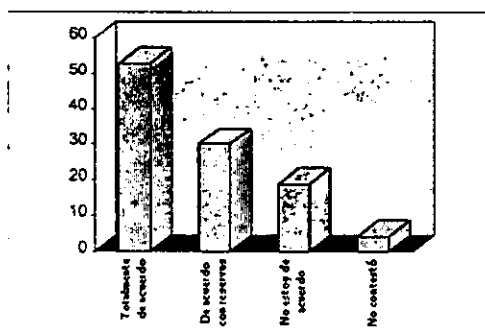
| | | |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| Actitudes personales positivas | 34 | 32% |
| Aptitudes relativas al conocimiento | 25 | 24% |
| Ambas | 18 | 17% |
| No contestó | 29 | 27% |
| TOTAL | 106 | 100% |



En esta cuestión se pone de relieve el aspecto de las actitudes del profesor. Los profesores encuestados numeran cualidades y actitudes que en su opinión debe poseer de manera prioritaria el profesor. Las respuestas se centran en primer término en las actitudes personales (32%), seguidas por los factores en relación con los conocimientos específicos (24%), que en general se refieren a la capacitación constante, es decir, amplios conocimientos tanto de los problemas y técnicas adecuadas para el manejo de estos niños como del tipo de discapacidad que presentan. También hay que señalar que un alto porcentaje de profesores (27%) se abstuvo de contestar.

Reactivo No. 9. La integración ha promovido mi interés en capacitarme en el tema:

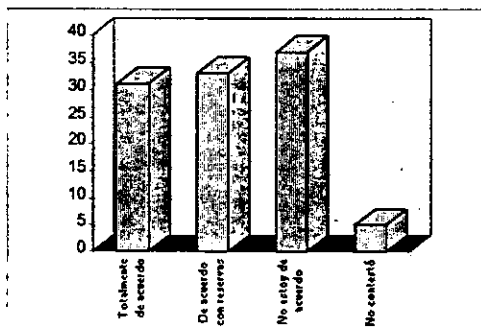
| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 53 | 50% |
| b) De acuerdo con reservas | 30 | 28% |
| c) No estoy de acuerdo | 19 | 18% |
| No contestó | 4 | 4% |
| TOTAL | 106 | 100% |



A la afirmación de si la integración ha promovido el interés por la capacitación, el 50% de los encuestados contestó afirmativamente, un 28% contestó que está de acuerdo con reservas. Se observa claramente cómo la integración ha sido un factor que ha promovido la inquietud del profesorado en capacitarse aun cuando algunos manifiestan reservas al respecto.

Reactivo No. 10. Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden trastornar la disciplina escolar:

| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 31 | 29% |
| b) De acuerdo con reservas | 33 | 31% |
| c) No estoy de acuerdo | 37 | 35% |
| No contestó | 5 | 5% |
| TOTAL | 106 | 100% |

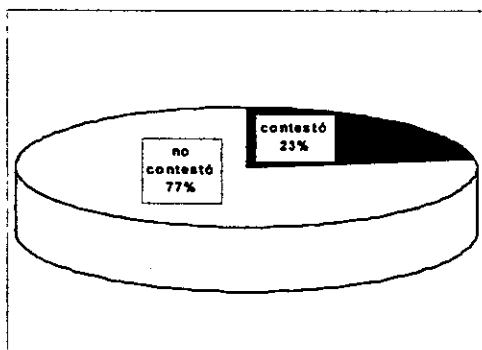


Al respecto, las respuestas de los profesores revelan principalmente su desacuerdo con dicha afirmación (35%), frente a un 29% que expresa su acuerdo total. Asimismo, se debe destacar que un 31% manifiesta su acuerdo con reservas.

Reactivo No. 11. Señale de la A a la C en orden de aceptación, ¿qué tipo de alumnos con necesidades educativas especiales estaría de acuerdo en integrar en su grupo?

| Déficit sensorial | | Déficit motor | | Déficit intelectual | |
|-------------------|----|---------------|----|---------------------|----|
| A | 6 | A | 13 | A | 4 |
| B | 9 | B | 8 | B | 9 |
| C | 9 | C | 3 | C | 11 |
| Subtotal | 24 | subtotal | 24 | subtotal | 24 |

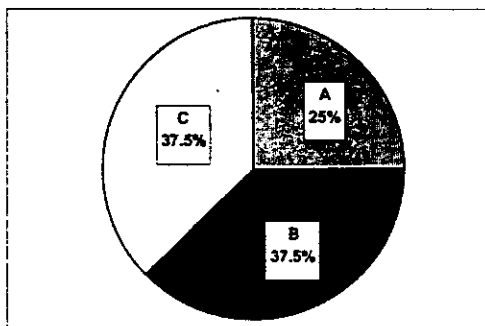
| | | |
|--------------------|------------|-------------|
| SUBTOTAL | 24 | 23% |
| No contestó | 82 | 77% |
| TOTAL | 106 | 100% |



Es relevante que del 100% de los profesores encuestados, el 77%, se abstuvo de contestar. Esto resulta explicable por la ausencia de conocimientos y experiencia en el manejo de niños con necesidades educativas especiales.

11.1 Déficit sensorial:

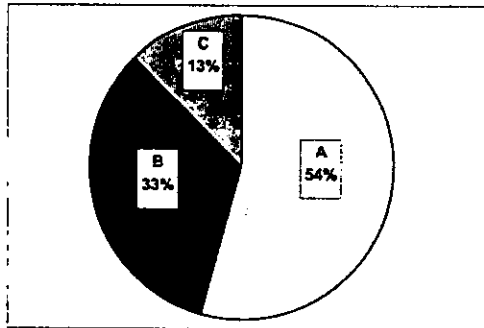
| DÉFICIT SENSORIAL | | |
|-------------------|----|------|
| A | 6 | 25% |
| B | 9 | 37% |
| C | 9 | 38% |
| subtotal | 24 | 100% |



El 38% expresó en último término su acuerdo en integrar en su grupo a niños con déficit sensorial.

11.2 Déficit motor:

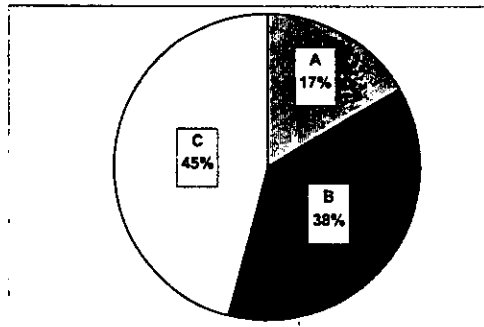
| DEFICIT MOTOR | | |
|-----------------|-----------|-------------|
| A | 13 | 54% |
| B | 8 | 33% |
| C | 3 | 13% |
| subtotal | 24 | 100% |



De los 24 profesores que resolvieron el cuestionario, 13 de ellos, 54%, manifestaron su acuerdo para atender a niños con problemas motores.

11.3 Déficit intelectual:

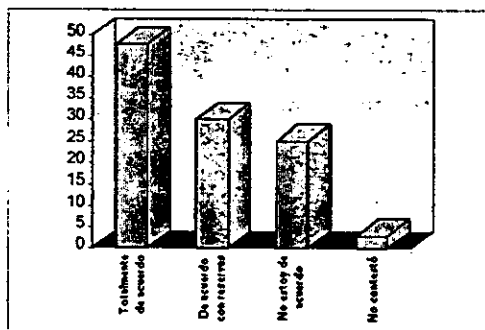
| DÉFICIT INTELLECTUAL | | |
|----------------------|-----------|-------------|
| A | 4 | 17% |
| B | 9 | 38% |
| C | 11 | 45% |
| subtotal | 24 | 100% |



Un alto porcentaje 45% de los encuestados emitió en último término su acuerdo en recibir niños con déficit intelectual.

Reactivo No. 12 La capacitación permanente del profesorado se llevará a cabo en la misma escuela a través de orientaciones y apoyo de otros profesionales con el fin de resolver problemas reales que surjan en la actividad docente.

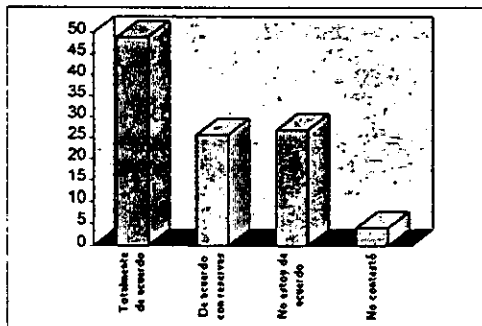
| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 48 | 45% |
| b) De acuerdo con reservas | 30 | 28% |
| c) No estoy de acuerdo | 25 | 24% |
| No contestó | 3 | 3% |
| TOTAL | 106 | 100% |



Planteamos en esta cuestión la relación entre la formación inicial y la formación permanente y su idoneidad para la innovación educativa que se origina con la integración. A este respecto, podemos resaltar el alto porcentaje (45%) de profesores que está de acuerdo con esta propuesta. Un 28% manifiesta su acuerdo con reservas y sólo 24% muestra su desacuerdo de que la capacitación se imparta en el mismo plantel.

Reactivo No. 13. La capacitación de los docentes sobre el tema de la integración se llevará a cabo mediante cursos específicos impartidos dentro del programa anual de capacitación:

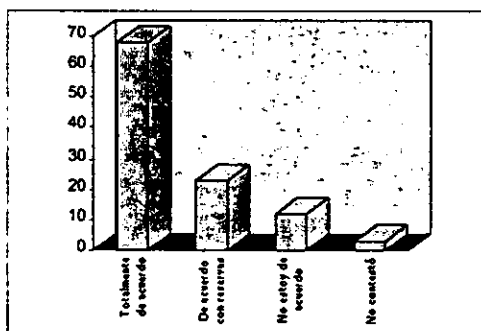
| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 49 | 46% |
| b) De acuerdo con reservas | 26 | 25% |
| c) No estoy de acuerdo | 27 | 25% |
| No contestó | 4 | 4% |
| TOTAL | 106 | 100% |



La mayoría (46%) está de acuerdo en que la capacitación de los docentes sobre el tema de la integración se debe llevar a cabo mediante cursos específicos como parte de un programa anual de capacitación, lo que refleja de nueva cuenta la necesidad de que se implementen programas de capacitación.

Reactivo No. 14. El trabajo en equipo de maestros de grupo regular con maestros de educación especial, psicólogos y trabajadores sociales mejora la calidad de la enseñanza.

| | | |
|----------------------------|------------|-------------|
| a) Totalmente de acuerdo | 68 | 64% |
| b) De acuerdo con reservas | 23 | 22% |
| c) No estoy de acuerdo | 12 | 11% |
| No contestó | 3 | 3% |
| TOTAL | 106 | 100% |



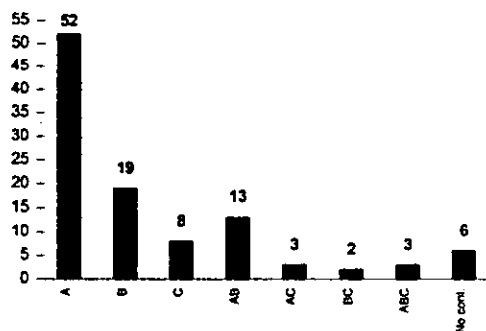
En este reactivo se relaciona el trabajo en equipo con la mejora en la calidad de la enseñanza. A juicio de la muestra, éste puede ser un factor importante del éxito de la integración, puesto que están de acuerdo un 64% de los encuestados.

En consecuencia la asociación entre calidad de enseñanza y colaboración entre personal de distintas disciplinas se comprueba a la largo de este trabajo.

Reactivo No. 15. El rechazo de muchos profesores hacia la integración se debe a:

- a: Falta de capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales.
 b: Comprueban que su labor se dificulta con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales
 c: Otros motivos

| | | |
|--------------|------------|-------------|
| a | 52 | 48% |
| b | 19 | 18% |
| c | 8 | 8% |
| ab | 13 | 12% |
| ac | 3 | 3% |
| bc | 2 | 2% |
| abc | 3 | 3% |
| No contestó | 6 | 6% |
| TOTAL | 106 | 100% |

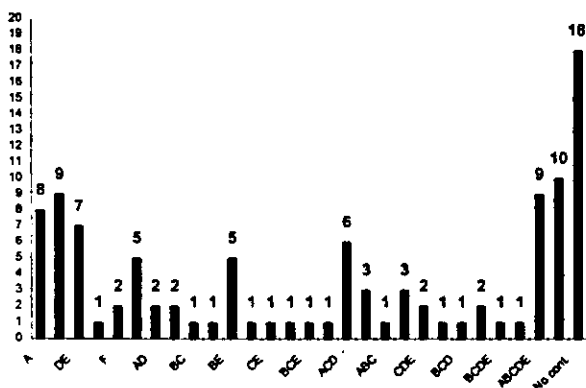


La tabla recoge las posibilidades de contestación y combinación dadas a esta cuestión. Los porcentajes más altos parecen referidos al criterio *a*, con 48%; al criterio *b*, con 18%, y a la combinación *ab*, con 12%. O sea que el mayor problema vuelve a ser la falta de capacitación y experiencia para atender a estos niños, por lo que, se insiste, es necesario implementar programas de capacitación.

Reactivo No. 16. Señale los aspectos concretos en los que falla su formación o experiencia para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales.

- a: Valoración de las necesidades educativas especiales
 b: Elaboración de adaptaciones curriculares individuales
 c: Organización de la enseñanza en el aula
 d: Metodología individualizada y trabajo cooperativo
 e: Evaluación y seguimiento
 f: otros

| | | | | | |
|-----|---|----|--------------|------------|-------------|
| a | 8 | 7% | bde | 1 | 1% |
| c | 9 | 8% | acd | 6 | 6% |
| d | 7 | 7% | abd | 3 | 3% |
| e | 1 | 1% | abc | 1 | 1% |
| f | 2 | 2% | abe | 3 | 3% |
| ab | 5 | 5% | cde | 2 | 2% |
| ad | 2 | 2% | ade | 1 | 1% |
| ae | 2 | 2% | bcd | 1 | 1% |
| bc | 1 | 1% | abde | 2 | 2% |
| bd | 1 | 1% | bcde | 1 | 1% |
| be | 5 | 5% | abce | 1 | 1% |
| cd | 1 | 1% | abcde | 9 | 8% |
| ce | 1 | 1% | abcdef | 10 | 9% |
| de | 1 | 1% | No contestó | 18 | 16% |
| bce | 1 | 1% | TOTAL | 106 | 100% |

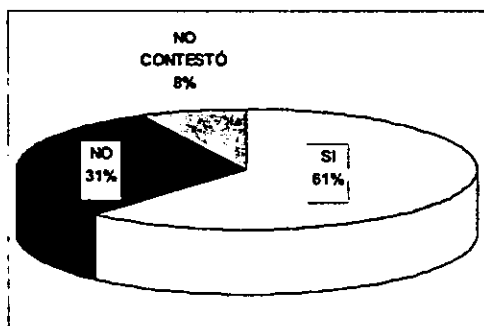


Del resultado de la muestra se desprende que efectivamente existen fallas en la formación y falta experiencia en el manejo de niños con necesidades educativas especiales. Aparecen problemas que tienen que ver específicamente con los déficits de los alumnos con necesidades especiales.

En suma, como se comprueba en la combinación de los factores deficitarios de formación, las carencias del profesorado (84% de la muestra) se sitúan principalmente en: a) valoración de las necesidades educativas especiales (50%); d) metodología individualizada y trabajo cooperativo (46%); b) elaboración de adaptaciones curriculares (43%); c) organización de la enseñanza en el aula (41%), y por último e) evaluación y seguimiento (39%), componentes didácticos a todas luces fundamentales para conseguir la eficacia en el proceso instructivo. Sólo 16% de los profesores no expresó su opinión.

Reactivo No. 17. ¿Considera que puede elevar la calidad de su práctica educativa con la integración?

| | | | |
|--------------|------------|-------------|------|
| Sí | 65 | 61% | Moda |
| No | 33 | 31% | |
| No contestó | 8 | 8% | |
| TOTAL | 106 | 100% | |



El 61% de la muestra considera que con la integración sí se elevaría la calidad de su práctica educativa, por lo que se supone que los maestros estarían de acuerdo en apoyar y participar en las actividades formativas encaminadas a la resolución de problemas que esta integración escolar implique.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las actitudes del profesorado de educación preescolar y primaria hacia la integración en aulas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales. De esta forma se intenta contribuir a explicar y comprender parte de una problemática real que se da dentro de la esfera educativa en respuesta a este proceso de la integración escolar.

Se pretendió indagar cómo influye la falta de capacitación y experiencia, así como el nivel de conocimiento que posee el profesor de preescolar y primaria en torno a lo que implica la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, sobre sus actitudes hacia esta propuesta.

Considerando las circunstancias y posibilidades, se optó por realizar una investigación cuantitativa, no experimental, para que a través de un instrumento aplicado a la muestra correspondiente se pudiera llegar a resultados que nos orientaran en el análisis de las actitudes que se presentan respecto a los niños con necesidades educativas especiales.

"Son los profesores de nivel preescolar y de nivel primaria los principales protagonistas de la integración escolar" (SEP/SNTE, 1997), de ahí que lo que hoy me ocupa cobre gran importancia

desde mi punto de vista, dado el carácter trascendental del proceso de integración. Dicho en otras palabras, el impacto que tenga en los profesores se verá reflejado en su práctica docente y, por consiguiente, en el nivel de calidad que caracterice a la educación de estos grupos integrados.

Nuestros resultados apuntan que los profesores de nivel preescolar y primaria, a quienes se les aplicó la encuesta, presentan en un alto porcentaje actitudes positivas hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular aunque algunos de ellos manifiestan su acuerdo con reservas. Esto se puede explicar parcialmente por la falta de información y capacitación sobre este proceso de la integración escolar, lo que sumado a su falta de experiencia en el aula con este tipo de alumnos durante su trayectoria educativa da como resultado que esta propuesta sea aceptada con reservas. Cabe aclarar que durante la época en que la mayoría de estos profesores de educación regular cursó su carrera magisterial, la filosofía de la integración escolar aún no se había dado en el país, ya que es en 1993 cuando se establece en el artículo 41 de la Ley General de Educación, el proceso de la integración escolar de los menores que presentan necesidades educativas especiales. Asimismo se advierte una tendencia general de los profesores para capacitarse en este tema y el acuerdo de que el trabajo en equipo beneficiará la labor docente y repercutirá en una mejor atención a estos alumnos con necesidades especiales.

El interés que por el estudio de las actitudes de la sociedad en general y de las personas que trabajan en el campo de la educación en particular, sobre todo de los profesores, es de suma

importancia en la integración escolar, pues constituye un factor decisivo para el éxito de la misma, y puesto que es en la relación entre las personas en donde se generan las actitudes, ya sean de aceptación o de rechazo, es con ellas con quien se debe trabajar para realizar los cambios necesarios que favorezcan el desarrollo de actitudes más positivas hacia los niños con necesidades educativas especiales, tal como lo plantean Verdugo, Jenaro y Arias en su estudio.

El estudio de las actitudes no sólo tiene sentido en la medida en que contribuye a caracterizar mejor o con más amplitud el fenómeno educativo, sino que puede ser un instrumento que garantice la eficacia de este proceso de la integración escolar.

Se debe destacar el papel fundamental del profesor dentro de la tarea educativa, ya que estimula al niño discapacitado de forma positiva y realista a partir de sus potencialidades y deficiencias. Su actitud bondadosa y su apoyo son de gran importancia, ya que despiertan el interés por el propio desarrollo personal y comunicativo. Confirma lo anterior lo que dice Adriana Pérez de Bucio al respecto: "En el fondo todos tenemos la necesidad de ser escuchados y aceptados por lo que somos, tal y como somos; conservar nuestro valor único, en un dar y recibir constante, en la complementariedad de nuestras limitaciones y nuestras cualidades. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales nos da ahora la oportunidad de cambiar una ideología cada vez más despersonalizante y utilitarista hacia una nueva cultura escolar, donde la comprensión de sí mismo y de los demás, sea uno de los pilares de la educación, del equilibrio individual y social".

Para el niño con discapacidad una educación lo más normalizada posible constituye precisamente la base de su intervención psico-educativa, ya que si ésta se desarrolla en el seno de la comunidad, como lo señala Ramón-Laca, sigue un proceso esencialmente integrador, pues no se concibe una adaptación en aislamiento o en segregación. Para las personas con alguna deficiencia, tener acceso a un trabajo remunerado para alcanzar una vida social tan completa y normal como sea posible tiene una fuerza integradora y normalizadora de primer orden, puesto que el trabajo es el medio más frecuente de expresión personal y de participación en la vida social de la comunidad, y es la única vía que garantiza la realización de la reciente concepción paradigmática de la "autonomía personal" que sería el medio para conseguir la integración social de esta población, como fin último al que aspira la integración educativa y comunitaria.

Bibliografía

- AGUADO, A. (1993). *Historia de las deficiencias*. Valencia, Alfaplús.
- ALVARADO, L. y MURGA, D (1995). *Análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual*. Tesis de licenciatura. México, Facultad de Psicología. UNAM.
- BARRUECO, A.; BUENO, J: J.; ORTIZ, M. C.; LECUONA, M. P.; RAMÍREZ, E. y SARTO, M. P. (1992). "La formación permanente ante la integración", en BARROSO, E. (coordinador) *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca, Amarú.
- BAUTISTA, R. (1991). "Una escuela para todos: la integración escolar", en BAUTISTA (coordinador). *Necesidades educativas especiales*. (Cap.III). Madrid, Aljibe.
- BAUTISTA, R. (1991). "Modalidades de escolarización. El aula especial y el aula de apoyo", en BAUTISTA (coordinador). *Necesidades educativas especiales*. (Cap.IV). Madrid, Aljibe.
- BLANCO, R. (1995). *Integración y posibilidades educativas: Un derecho para todos*. Santiago, UNESCO.

- BRUGGER, W. (1978). *Diccionario de filosofía*. Barcelona, Herder.
- DAWES, R. (1983). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México, Limusa.
- DEE-SEP. (1994). "Proyecto general para la educación especial en México", en *Cuadernos de Integración Educativa no. 1*. México: DEE-SEP.
- DEE-SEP. (1994). "Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación", en *Cuadernos de Integración Educativa, No. 2*. México: DEE-SEP.
- DEE-SEP. (1994). "Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales", en *Cuadernos de Integración Educativa, No. 3*. México: DEE-SEP.
- Diccionario de la lengua española*. (1993). Madrid, Real Academia.
- Diccionario enciclopédico de educación especial*. (1986). México, Santillana.
- Diccionario Larousse usual*. (1979). México, Larousse.
- DIF (1995). *Programa para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*. México, DIF.

- FIERRO, A. (1990). "La escuela frente al déficit intelectual", en MARCHESI, A; COLL, C. y PALACIOS, J. (Eds). *Desarrollo psicológico y educación. Vol III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* (Cap. 16). Madrid, Alianza Psicología.
- FONTANILLO, E. y REMONDO, H. (1981). *Diccionario Anaya de la Lengua.* Madrid, Anaya.
- FOULQUIE, P. (1976). *Diccionario de pedagogía.* Barcelona, Oikos-tau, S.A.
- GARCÍA HOZ, V. (1974). *Diccionario de Pedagogía.* Editorial Labor.
- GARCÍA, I. et.al. (1997). *Material de trabajo para el programa de actualización. "Integración educativa" Módulo 1. Sensibilización.* México, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa.
- HEGARTY, S; HODGSON, A. y CLUNIES-ROSS, L. (1986). *Aprender juntos. La integración escolar.* España, Morata.
- KERLINGER, F. (1985). *Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento.* México, Interamericana.
- KERLINGER, F. (1988). *Investigación del comportamiento.* México, McGraw-Hill.

- LEVIN, J. (1979) *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México, Harla.
- MAGER, R. (1986). *Actitudes positivas en la enseñanza*. México, Galve.
- 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.
- MILLER, I. y FREUND, J. (1987). *Probabilidad y estadística para ingenieros*. México, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- MOLINA, N. (1996). *Integración escolar. Diseño y aplicación de un instrumento de formación continua dirigido a docentes de nivel básico*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. España, Universidad de Salamanca.
- MOLINA, N. (1997). *Enfoque actual de la educación especial. Su aplicación en la escuela regular*. México, Mecnograma.
- MOLINA, N. (1997). "Cronología de la educación especial en México", en *Básica, Revista de la Escuela y del Maestro*, Núm. 16. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- MOLINA, N. (1997). "Artículo 41 de la Ley General de Educación, 1993", en *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*, Núm.

16. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.

OCHOA, M. A. y TORRES, G. (1996). *Aplicación de un programa de sensibilización como una estrategia para modificar la actitud de alumnos regulares hacia alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela regular*. Tesis de Licenciatura. México, Facultad de Psicología. UNAM.

ORTIZ, M. C. (1993). *Programa docente iberoamericano. Evolución histórica: integración familiar, escolar, laboral y social. Personas con necesidades especiales*. España, Universidad de Salamanca.

ORTIZ, M. C. (1995). "Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto", en VERDUGO, M. A. (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Capítulo 2. México, Siglo XXI.

PÉREZ DE BUCIO, A. (1996). "La formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales", En *Revista Mexicana de Pedagogía*, Núm. 31, México.

PICK, S. y LÓPEZ, A. N. (1995). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México, Trillas.

- PINEL, P. e ITARD, J. (1978). *El Salvaje del Aveyron: Psiquiatría y pedagogía en el iluminismo tardío*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- RAMÓN-LACA, M. L. (1991). "La Integración escolar, ¿una realidad conseguida?", en *Revista Dossier*. Madrid, INSERSO.
- REYES, L. O. y VILLALBA, V. S. (1997). *Manual de sexualidad con adaptaciones curriculares para niños con discapacidad intelectual de 9 a 13 años*. Tesis de licenciatura. México, Facultad de Psicología. UNAM.
- RODRÍGUEZ, M. E. (1989). *Situación actual de la integración en la provincia de Salamanca*. Tesis de licenciatura. España, Facultad de Pedagogía. Universidad de Salamanca.
- RUIZ, R. y CLIMENT, G. (1986). "Las necesidades educativas especiales", en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Fontalba.
- SEP-SNTE (1997). "Memoria de la conferencia nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad", en *Cuadernos de Integración Educativa*. Número Especial. México, SEP-SNTE.
- SCIACCA, M. (1960). *Qué es el humanismo*. Buenos Aires, Columba.

- SERRANO, G. y JACOBO, Z. (1995). "Experiencias de integración de niños con síndrome de Down en escuelas Montessori 1", en *Revista Mexicana de Pedagogía*. México.
- SOLÓRZANO, N. y ALLENDE, L. M. (1995). "La integración de alumnos con discapacidades". Síntesis de la ponencia presentada en XXV Congreso Interamericano de Psicología. Puerto Rico, Julio 1995. México: Centro de Orientación Psicológica de la Universidad Iberoamericana.
- SUMMERS, G. (1979). *Medición de actitudes*. México, Trillas.
- VÁZQUEZ, A. (1996). *Propuesta de interacción estudiantil para modificar las actitudes de alumnos regulares de bachillerato hacia la participación de adolescentes con discapacidad intelectual en escuela regular*. Tesis de licenciatura. México, Facultad de Psicología. UNAM.
- VERDUGO, M. A. (1995). "Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías", en VERDUGO, M. A. (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Capítulo 1. México, Siglo XXI.
- VERDUGO, M. A; JENARO, C. y ARIAS, B. (1995). "Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención", en VERDUGO, M. A. (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Capítulo 3. México, Siglo XXI.

ZINSER, O. (1987). *Psicologia experimental*. Colombia, McGraw-Hill.

ANEXO ENCUESTA

ANEXO

ENCUESTA SOBRE LA INTEGRACIÓN

Datos informativos acerca de la muestra.

1. Formación académica de la muestra:

Maestro de primaria []

Maestro de educación especial []

Otro []

2. ¿Ha tomado cursos o ha estado en eventos informativos sobre educación especial?

SÍ [] NO []

3. ¿Tiene actualmente niños con discapacidad en su grupo?

SÍ [] NO []

4. Número de años de servicio: _____

ENCUESTA SOBRE LA INTEGRACIÓN

Estimado maestro/a:

Las siguientes cuestiones están referidas a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela primaria. Le solicitamos atentamente señalar su opinión; recuerde que no hay respuestas buenas o malas, todas son válidas. No es necesario que ponga su nombre. GRACIAS.

1. Implantar la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela primaria es posible.

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

En caso de haber elegido las respuestas b) o c) refiera el motivo por el que muestra esa opinión.

2. La integración resulta problemática.

SÍ [] NO []

3. Los alumnos con necesidades educativas especiales funcionan en muchos aspectos como los alumnos regulares.

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

4. La puesta en marcha de la integración lleva consigo:

- a) Problemas para llevar a cabo la enseñanza de los alumnos "normales" []
- b) Problemas para atender a los alumnos integrados []
- c) Conflicto entre los maestros []
- d) Otros problemas []

5. El docente de primaria puede adaptar sus métodos para aplicarlos a niños con necesidades educativas especiales.

- a) Estoy de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

6. La formación de los maestros de primaria es adecuada para hacer frente a la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

SÍ [] NO []

7. El maestro que tiene en su clase a niños integrados debe contar con actitudes adecuadas.

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

8. Las actitudes que debe poseer el maestro son:

9. La integración ha promovido mi interés en capacitarme en el tema.

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

10. Los alumnos con necesidades educativas especiales pueden trastornar la disciplina escolar:

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

11. Señale de la A a la C, en orden de aceptación, ¿qué tipo de alumnos con necesidades educativas especiales estaría de acuerdo en integrar en su grupo?

Déficit sensorial _____ déficit motor _____ déficit intelectual_____

12. La capacitación permanente del profesorado se llevará a cabo en la misma escuela a través de orientaciones y apoyo de otros profesionales con el fin de resolver problemas reales que surjan en la actividad docente.

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

13. La capacitación de los docentes sobre el tema de la integración se llevará a cabo mediante cursos específicos impartidos dentro del programa anual de capacitación.

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

14. El trabajo en equipo de maestros de grupo regular con maestros de educación especial, psicólogos y trabajadores sociales mejora la calidad de la enseñanza.

- a) Estoy totalmente de acuerdo []
- b) Estoy de acuerdo con reservas []
- c) No estoy de acuerdo []

15. El rechazo de muchos profesores hacia la integración se debe a:

- a) La falta de capacitación para atender a los niños con necesidades educativas especiales []
- b) La comprobación de que su labor se dificulta con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales []
- c) Otros motivos []

16. Señale los aspectos concretos en los que falla su formación o experiencia para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales.

- a) Valoración de las necesidades educativas especiales []
- b) Elaboración de adaptaciones curriculares individuales []
- c) Organización de la enseñanza en el aula []
- d) Metodología individualizada y trabajo cooperativo []
- e) Evaluación y seguimiento []
- f) Otros []

17. ¿Considera que puede elevar la calidad de su práctica educativa con la integración?

Sí [] NO []