

318523

1



**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**  
**ESCUELA DE PEDAGOGÍA**  
Con estudios incorporados a la  
Universidad Nacional Autónoma de México  
1980 - 1984

**“CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES  
DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMARIA  
FRENTE A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA  
DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES”**

T E S I S  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA  
QUE PRESENTA  
**LUCINA GARRIDO LEMINI**

ASESOR DE TESIS:  
LICENCIADA SARA GASPAR HERNÁNDEZ

MÉXICO, D. F. 2002



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.

**A mis padres,  
Lucina y Armando,  
con todo mi amor.**

## **AGRADECIMIENTOS**

**A Ana Lilia Torres**

**Por sus útiles sugerencias y consejos teóricos.**

**A Sara Gaspar**

**Por su permanente apoyo.**

**A Marco Antonio Rigo**

**Por su constante interés, su invaluable asesoría  
y su apreciable paciencia.**

**A Dios**

**Por estar siempre a mi lado.**

# ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Justificación.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I. La Educación Básica en México</b>	
1.1. Evolución de la educación básica en México.....	7
1.2. La Modernización Educativa.....	20
1.3. Plan y Programas de estudio 1993: Primaria.....	23
1.4. La Ley General de Educación.....	26
<b>CAPÍTULO II Antecedentes de la Integración Educativa</b>	
2.1. La evolución de la educación especial.....	30
2.2. La educación especial en México.....	33
2.3. Servicios de la educación especial en México.....	36
2.4. Conceptos y fines.....	38
2.5. Tendencias actuales de la Educación Especial.....	39
<b>CAPÍTULO III La Necesidades Educativas Especiales</b>	
3.1. De la educación especial a las necesidades educativas especiales.....	43
3.2. Razones para la integración educativa.....	46
3.3. Niveles de integración.....	48
3.4. La práctica de la integración educativa.....	51
<b>CAPÍTULO IV Características del Niño en Edad Escolar</b>	
4.1. Características cognitivas.....	54
4.2. Desarrollo moral.....	59
4.3. Características sociales.....	62
<b>CAPÍTULO V Actitudes</b>	
5.1. Definición de actitudes.....	65
5.2. La escuela como formadora de actitudes.....	66
5.3. Actitudes hacia la integración escolar.....	68
<b>CAPÍTULO VI Metodología</b>	
6.1. Planteamiento del Problema.....	72
6.2. Preguntas de Investigación.....	73
6.3. Hipótesis.....	73
6.4. Objetivos.....	74
6.5. Tipo de Estudio.....	75
6.6. Variables.....	76

6.7. Sujetos.....	78
6.8. Muestra.....	78
6.9. Instrumento de Medición .....	78
6.10. Escenario.....	79
6.11. Procedimiento.....	80

## **Capítulo VII**

<b>Análisis de Resultados.....</b>	<b>82</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>95</b>
<b>Limitaciones y Sugerencias.....</b>	<b>100</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>102</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>110</b>

## INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más grandes e importantes que tiene la educación es conjuntar a todos sus alumnos en un mismo sistema educativo, con un mismo currículum pero respetando las capacidades de los estudiantes y proporcionando las ayudas que cada uno requiera.

El objetivo de la educación es lograr individuos autónomos que tomen en lo posible el control de sus vidas y la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada (Hegarty, S., 1988); Sin dejar de lado la relación que existe entre educación e instrucción o formación e información que responde a la necesidad de ocuparse de aquellos niños que algunas veces no pueden asimilar los aprendizajes académicos pero si pueden aprender a vivir y a convivir según las normas de su medio, así como a trabajar con una independencia más o menos relativa.

La educación especial no se halla separada de la educación general. Por el contrario, toma de esta última sus conceptos principales. Su peculiaridad consiste en las modificaciones y adiciones que deben introducir para compensar o superar alguna deficiencia (SEP-DGEE, 1985); pero evidentemente, en algún tiempo, lejos de darle una oportunidad a los alumnos que asistían a las escuelas especiales, de alguna forma se les segregaba de la sociedad a la cual pertenecían, ya que la concepción de la educación especial incluía principalmente alumnos con problemas permanentes que limitaban sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje. La respuesta educativa a estas personas era muy generalizada y poco diferenciada, pues se producía un deslizamiento para conseguir etiquetarlos y situarlos en alguna de las categorías que se habían creado (Vázquez, A. 1996; Zacarias, J. 1995).

Todos aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, por alguna característica específica de su persona los hace "diferentes" de los demás niños, y sin embargo, tienen los mismos derechos a la escolarización y participación activa de la vida social, que los demás.

La integración educativa de los alumnos con necesidades especiales a escuelas regulares es una realidad educativa que no se puede y no se debe ocultar.

Muchos de los proyectos educativos que se dedican a la escolarización de niños con necesidades educativas especiales (deficiencia mental, dificultades de aprendizaje, neuromotores), ponen énfasis en los conocimientos y metodologías relacionadas con las características pedagógicas, psicológicas y sociales del niño (Pérez, A., 1996). Ahora bien, un elemento básico es el medio donde se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, un aspecto que debe tomarse en cuenta es el nivel de interacción social que se establece en el salón de clases (aceptación, rechazo, indiferencia, tolerancia, respeto, solidaridad, autonomía, dependencia), es a través de los compañeros que, un niño puede identificarse con determinadas características, es decir que, en él se forma un concepto de sí mismo dependiendo de las relaciones de los demás niños. Este es un factor que puede determinar el éxito o fracaso de la integración educativa.

Es por ello que el presente trabajo pretende constituirse en una aproximación -necesariamente preliminar- al diagnóstico de los conocimientos y las actitudes de los estudiantes de primaria frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular.

Para tal objetivo se utilizó el método clínico y se elaboró una entrevista semiabierto, que en su calidad de instrumento, permitió indagar la percepción que tiene el alumno de primaria con relación a la aplicación de la integración educativa.

Para finalizar, en lo referente al marco teórico se revisó lo siguiente:

Capítulo I, "La Educación Básica en México" se presentan los antecedentes y situación actual de la educación básica, la postura de la Modernización Educativa y la Ley General de Educación ante la integración educativa.

En el capítulo II, se abordan los antecedentes de la educación especial, como se ha desarrollado ésta, sus conceptos, sus fines y los servicios de la educación especial en México. Por último se presentan los cambios actuales de la educación especial.

El capítulo III, "Las Necesidades Educativas Especiales", se proporciona un panorama general de la Educación Especial, de la transición de ésta a las necesidades educativas especiales, y los niveles y programas que se han llevado a cabo para lograr la integración.

Para fines de la presente investigación, en el capítulo IV, se revisan las características principales (cognitivas, sociales y desarrollo moral) de los niños de 7 a 12 años de edad.

En el capítulo V, "Actitudes", se pretende dar una visión general de la definición de actitud, así como la función de la escuela como formadora de actitudes, y se tratará de definir las actitudes hacia la integración educativa.

En el capítulo VI, se presentan los lineamientos metodológicos que se siguieron en el desarrollo de la presente investigación.

En el capítulo VII, se presenta un Análisis de los Resultados, las Conclusión general de los resultados obtenidos.

Para finalizar se ofrecen Limitaciones del presente trabajo y Sugerencias a futuras investigaciones.

## JUSTIFICACIÓN

Las personas con discapacidad se han enfrentado a muchos problemas, han sufrido la segregación, aislamiento y humillación por parte de las personas "normales"; con el paso del tiempo estas ideas y actitudes negativas han ido cambiando.

Así se menciona el derecho que todas las personas tienen a la educación según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial, la Organización de las Naciones Unidas aprueba la Convención de los Derechos del Niño (1989), y cita en su Artículo 23, párrafo 3 ...En atención a las necesidades especiales del niño mental o físicamente impedido, estará destinada a asegurar que el niño tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios de rehabilitación con el objeto de que el niño logre la integración social y espiritual, en la máxima medida posible.

La educación regular impidió el acceso y promovió, como única opción, la existencia de sistemas paralelos que diferencian a unos pocos en relación con la mayoría; la creación del servicio de educación especial, para la población infantil, que tienen reducidas, parcial o totalmente, las capacidades físicas o mentales para la realización de actividades dentro de los límites considerados como normales en el ser humano y que producen impedimentos para el desempeño de las actividades de aprendizaje y los prejuicios que en torno a ella se tenía. Así la integración educativa fractura la forma de entender y educar a los alumnos con necesidades educativas especiales, y en 1993 se promulga la Ley General de Educación, y en su Artículo 41 da especial énfasis en la obligación del Estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, procurando su integración educativa.

En 1993, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en el cual se contempla el concepto de integración educativa, el cual es definido como un proceso educativo cuyo propósito es integrar cada área de la educación especial a la educación básica y enriquecer ambas.

La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela ordinaria, les permitirá tener una relación más directa con una sociedad más heterogénea, lo cual repercutirá en un desarrollo más completo y autónomo, es decir, que tendrán una relación directa con el mundo y la sociedad que los espera en la edad adulta.

Como parte de los cambios que produce el ingreso a la escuela, está el crecimiento del ambiente social, debido a que el niño se relacionará con sujetos de la misma edad, del mismo sexo y con intereses similares (Clauss y Hiebesch, 1972). Esta relación tiene gran importancia, ya que, por un lado, el niño necesita sentir que participa y que ocupa un lugar y por otro, comenzar a ser independiente en un ambiente diferente al familiar, en el que pasa un mayor número de horas cada vez. (Mc Candless, 1981).

Las relaciones con los otros están muy determinadas por el tipo de ambiente social en el que se desarrollan. La valoración social de la conducta ejerce un papel determinante. Este nuevo ambiente puede ser desconocido y estar rodeado por prejuicios sociales los cuales pueden provocar en el alumno aceptación .....etc. que se aprenden, que se confrontan y cambian en la práctica cotidiana los cuales influyen cualquier proceso de integración. El tipo de sociedad determina en una medida muy considerable las relaciones posibles de un individuo con los otros. De aquí la importancia de investigar cual será el terreno en el que se dé la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

## **CAPÍTULO I**

### **LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

### **1.1 Evolución de la Educación Básica en México**

Es necesario lanzar una mirada retrospectiva a la historia de la educación en nuestro país, para medir sus logros, y también para apreciar la forma como los mexicanos han ido aumentando gradualmente su capacidad para mejorar por sí mismos, individual y colectivamente, la calidad de su vida.

Así, la educación ha sido un instrumento de dominación y dependencia cultural en la colonia: individualista y racionalista durante la primera etapa de su independencia; positivista, cientificista y elitista en la época porfiriana; social y popular, de la Revolución a nuestros días. Cada etapa de su historia es reflejo de las luchas políticas. (Solana, 1981).

Ejemplo de esto es que la educación preocupó a quienes luchaban por conseguir la independencia de nuestro país, así se ve reflejado en el documento de la Constitución promulgada en la población de Apatzingán en 1814, donde se destinaron los artículos 38 y 39 para normar todo lo referente a la instrucción. Así en el artículo 38 se establecía la religión católica como única, y se ordenaba que ningún género de cultura, industria y comercio podía ser prohibido a los ciudadanos del país. El artículo 39 dice el texto: la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder. Este documento no entró en vigor, al poco tiempo de su expedición, Morelos fue fusilado. Es indudable la trascendencia del documento y en algunos aspectos, sus ideas siguen siendo vigentes e incluso algunos planteamientos son avanzados, por ejemplo: la instrucción debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder.

La educación pública mexicana tiene su inicio con las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedida por Gómez Farías, en las cuales se define por primera vez la competencia del Estado respecto a la educación. Estas medidas en su momento surtieron un efecto limitado, llegando a su madurez en la Constitución de 1857, en las Leyes de Reforma y particularmente en la Ley de Lerdo de diciembre de 1874, que establecen tres características de la educación pública: obligatoria, gratuita y laica.

Así, durante la época porfiriana (1876), el sistema educativo alcanza por primera vez su organización más coherente. Se sientan las bases para la enseñanza primaria y se establece claramente en México la educación pública; la pedagogía más moderna y efectiva anima sus escuelas. Es la época de Rébsamen, Carrillo y Barrera. En 1879 aparece el reglamento que establece las Escuelas Primarias Nacionales; se ordena se incluyera el principio de "Utilidad" en la enseñanza, mediante la introducción de asignaturas novedosas y prácticas, de tal modo que el estudio de las ciencias físicas y la historia natural tuvieran aplicaciones reales en la vida de los niños, para lo cual era recomendable que se ofrecieran "Lecciones de cosas" y que se efectuaran descripciones de los objetos, educando así las capacidades sensoriales, lo que facilitaría el aprendizaje (Moreno y Kalbt, en Solana 1981).

Desde entonces el gobierno se hace cargo de las tareas fundamentales de la educación, se constituye en el poder rector, dirigente del sistema educativo nacional, vistos los fundamentales objetivos que persigue, tan esenciales al bienestar y desarrollo del país.

El proyecto de una educación pública, gratuita, dependiente del Estado, libre de la influencia eclesiástica y destinada a toda la población queda plenamente afirmado con el triunfo de la Reforma (Solana, 1981).

Con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, cristaliza la organización de un sistema nacional que llega a ser en nuestros días uno de los cimientos principales del Estado Mexicano.

Los primeros once lustros de nuestra vida autónoma nacional y del segundo y tercer decenio de este siglo, se reflejaron no sólo en ires y venires de gobiernos, planes y constituciones, sino en tropiezos y tanteos para organizar el aparato administrativo del país (Iturriaga, en Solana, 1981).

Así lo advertimos en los antecedentes de la actual Secretaría de Educación Pública.

Debido a esa inestabilidad, México no pudo establecer un organismo exclusivo que se encargara de impartir la educación básica. La tarea educativa estuvo confiada primero, a la Secretaría del Despacho Universal de Justicia y Negocios Eclesiásticos desde 1821 hasta 1841, año en que tal dependencia adoptó el nombre de Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En 1861, fue asignada como Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, hasta mayo de 1905 cuando Porfirio Díaz la dividió para fundar, como parte de ella, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, su ámbito jurisdiccional sólo abarcaba el Distrito y territorios federales.

La desaparición de dicha Secretaría fue decretada formalmente en el texto del Artículo 14 Transitorio de la Constitución de 1917. Tal dependencia quedó reducida a una mera Dirección Universitaria en el año de 1917, esta medida tuvo su origen en la fobia a la dictadura porfiriana.

En el año de 1920, José Vasconcelos fue nombrado rector de la Universidad Nacional de México por el presidente Adolfo de la Huerta; así Vasconcelos emprendió desde la rectoría una acción tendiente a darle coherencia a la educación en sus distintos niveles. Esta magna labor se manifestó en revisar las direcciones de los planteles, en la edición de libros de texto gratuitos, inició la dotación de desayunos gratuitos para escolares, en el estudio de programas de enseñanza primaria tanto en el campo como en la ciudad y elaboró el anteproyecto de ley con su respectiva reforma constitucional, y el proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Secretarías de Estado.

Alvaro Obregón ocupó la presidencia y lo reconfirmó en su puesto y finalmente, la reforma constitucional fue aprobada y promulgada el 20 de julio de 1921. En octubre siguiente Vasconcelos protestó como titular de la nueva dependencia.

Vasconcelos tenía una idea clara de la misión que debía desempeñar la Secretaría a su cargo. Para él, el proceso educativo era algo totalmente articulado, de manera que la actividad en ese sentido estuviese dirigido a todos los sectores de la sociedad y en cada uno de ellos se realizase un fin (Iturriaga, en Solana, 1981).

Conviene destacar el hecho de que la audaz empresa de federalizar la enseñanza en el país no se habría podido realizar si no hubiese existido un marco económico favorable.

John Dewey visitó México en 1936 y declaró "No hay movimiento educacional en el mundo que presente un espíritu más íntimo de unión entre las actividades escolares y la comunidad que el que encontramos en la escuela rural mexicana" (Iturriaga, en Solana 1981, p. 163).

La nueva Secretaría de Educación Pública divide su acción en tres ramas o departamentos: el Escolar, el de Bibliotecas y Archivos y el de Bellas Artes, cuyas tareas son fundar escuelas especiales para la educación de los indios; escuelas rurales en todo el territorio nacional y escuelas de educación primaria y superior en todas las ciudades de la República.

Venustiano Carranza presentó al Congreso Constituyente un proyecto sobre el artículo referente a la educación, el grupo de diputados rechazó el proyecto y formuló uno nuevo y fue aceptado.

El artículo 3º de la Constitución promulgada el 5 de febrero de 1917 consolidó los siguientes principios:

I Enseñanza laica en todos los establecimientos oficiales, así como en los de educación primaria superior.

II Prohibición a toda corporación religiosa y a ministros de cualquier culto para establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

III Las primarias particulares quedan sujetas a la vigilancia oficial.

IV La enseñanza será gratuita en los establecimientos oficiales.

No se había presentado problema alguno en cuanto a los señalamientos del Artículo 3º, ya que su cumplimiento quedó diluido durante los gobiernos de Venustiano Carranza y Adolfo de la Huerta, el resultado fue la proliferación de los colegios religiosos particulares.

Plutarco Elías Calles se propuso cumplir y hacer obedecer las leyes, así muchos colegios particulares fueron clausurados y se retiró a sacerdotes extranjeros que dirigían otros. Sin embargo, los que simplemente eran profesores eclesiásticos pudieron seguir ejerciendo conforme lo permitía el texto de la Constitución.

Pascual Ortiz Rubio tuvo un accidentado e inestable gobierno, que en educación se manifestó por el cambio de cinco secretarios en un lapso de 1 año 8 meses, tan efímeros periodos secretariales no permitían una gestión eficiente, pero el último Narciso Bassols continuó en el siguiente régimen y la acción se volvió radical e imperativa.

La creación de las escuelas secundarias en 1926 había prosperado, tanto las del sistema oficial como las particulares y funcionaban solamente conforme al Decreto que determinó su creación.

El secretario Bassols cambió el Decreto expedido en 1926 por un Decreto Revisado para Escuelas Secundarias Privadas, el 26 de diciembre de 1931, que hacía extensivo el carácter laico de las primarias a las secundarias particulares. Este Decreto Revisado impuso laicidad absoluta y vigilancia oficial a las escuelas secundarias privadas, con exclusión de elementos eclesiásticos, símbolos, imágenes y enseñanza religiosa.

El Artículo 3º permitía el ejercicio a profesores eclesiásticos. Bassols se propuso terminar con tal situación y logró que Ortiz Rubio expidiera un Reglamento, el 19 de abril de 1932, cuyo Artículo 4º prohibía expresamente a todo ministro o miembro de cualquier orden religiosa enseñar en escuelas de instrucción primaria, con la sanción de cerrar aquéllas que violaran tal orden.

Durante la gestión de Bassols, se celebra el VI Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Lima, Perú, en 1930, y se recomendaba a los gobiernos de América la educación sexual a partir de la escuela primaria. La Secretaría ordenó algunos estudios previos a cualquier determinación. Se inició un alboroto y el simple proyecto del programa de educación sexual, se complicó con los problemas religiosos que la política planteaba en otros campos.

En la gestión de Bassols como secretario en el gabinete de Abelardo Rodríguez, tuvieron lugar manifestaciones públicas que pugnaban por reformar la enseñanza laica y darle sentido socialista. El diputado Altamirano convenció a la Comisión Dictaminadora de cambiar el carácter laico a socialista; apenas fue conocida la propuesta, provocó fuerte conmoción social y quedó legalizado el 28 de noviembre y entró en vigor el primero de diciembre de 1934 con el siguiente texto:

Artículo 3° La educación que imparte el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud en concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Solo el Estado impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorización a los particulares que deseen impartir educación de acuerdo a las siguientes normas.

I Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, a lo presentado en el párrafo inicial de este artículo. Las corporaciones religiosas, los ministros de culto, las sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales ni podrán apoyarlas económicamente;

II La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado;

III No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido la autorización expresa del poder público, y

IV El Estado podrá revocar, las autorizaciones concedidas.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en los planteles particulares.

Lázaro Cárdenas nombró Secretario de Educación Pública a Ignacio García Téllez, cuyas primeras tareas serían encontrar la orientación política y pedagógica que debía dársele al Artículo 3°. La pedagogía socialista debía suministrar los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde la enseñanza elemental hasta los más altos tipos de cultura técnica y profesional a fin de mejorar la técnica agrícola así como organizar sistemas de producción colectiva.

El Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista se apoyaba en los derechos y deberes de los niños; la acción de los maestros y la organización escolar; el funcionamiento de los jardines de niños y el programa de la escuela primaria debían contener: 1) Información científica fundamental. 2) Trabajo manual. 3) Experiencias que los niños deben adquirir sobre las ideas, sentimientos, creencias y actitudes

que diferencian la conducta de los integrantes de una sociedad socialista de la de los de un régimen individualista.

La reforma del Artículo 3º mezclaba varios elementos explosivos de por sí, pero era el hecho de estar combinado con la doctrina socialista lo que provocaba la polémica y la principal oposición. La obligación de excluir a toda doctrina religiosa, combatir fanatismos y prejuicios, crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo, subordinar toda educación impartida por particulares a la autorización y vigilancia del Estado, revocar en cualquier tiempo las autorizaciones sin apelación ninguna eran puntos de muy difícil imposición. Todos estos ingredientes aunados a los intereses de grupo hicieron estallar el conflicto.

El clero, fue el primero por ser el más afectado, abrió la batalla: con la tesis de que ningún católico podía ser socialista ni enviar a sus hijos a escuelas de ese carácter; lo que causó una inmediata deserción.

Los profesores, como servidores públicos, que debían adaptar sus actividades a la doctrina socialista sin tener una preparación previa, sufrieron de inmediato el ataque público por sus incipientes enseñanzas (Solana, 1981). Entre 1930-1940 algunos extremaron el celo y radicalizaron sus enseñanzas por lo que en muchos casos fueron asesinados o mutilados.

La reforma socialista trafa implícita una confusión doctrinaria: ¿Socialismo científico? ¿Socialismo Nacional? (Inclan, en Solana 1981, p. 285).

En el decenio de 1924-1935 se dejó sentir la influencia de las teorías norteamericanas: el pragmatismo, que orientó John Dewey al servicio de la comunidad.

En el decenio 1935-1945, de vigencia socialista, se tomaron modelos soviéticos como Makarenko.

Lombardo Toledano declaraba "el magisterio se encuentra en un estado de confusión mental que ha producido solamente actividades políticas ajenas a su sector social encargado de llevar hasta el pueblo una nueva educación" (Solana, p. 295. Op. cit.)

El Plan de Acción de la Primaria adoptó un método globalizador, cuyas normas complicaron la actividad escolar: este método de procedencia soviética fracasó igual que en el decenio anterior había fracasado el método de proyectos y otros de origen norteamericano, por la complicación que causaba a los maestros, sobrecargados de preocupaciones y tareas sociales y doctrinarias.

Lázaro Cárdenas, creó el Departamento de Asuntos Indígenas, en 1936; que incluía escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades.

Bajo la presidencia de Lombardo Toledano se efectuó en la ciudad de México, del 11 al 17 de diciembre de 1939 la Conferencia Nacional de Educación; como culminación de ésta, con base en el Artículo 3º socialista, vigente desde 1934, se presentó lo que sería su Ley Orgánica. El 28 de diciembre fue aprobado por la Cámara de Diputados y dos días después por el Senado.

Algunos de los principales postulados de la ley Orgánica fueron los siguientes:

Art. 1 La función social de la educación será realizada por el Estado, como servicio público, o por la actividad privada.

Art. 3 La educación preescolar, primaria, secundaria y normal, o de cualquier grado o tipo para obreros o campesinos se impartirá únicamente como servicio público, y será facultad exclusiva del Estado.

Art. 44 Los planes y programas, y los lineamientos técnicos del sistema educativo se formularán de acuerdo con las normas siguientes:

I Se reconocerá el valor educativo del trabajo productivo y socialmente útil.

II Se reconocerá la íntima relación de la escuela con el medio físico y social que la circunda.

III Se reconocerá la superioridad del trabajo colectivo y por equipos sobre el individual.

IV Se respetará la naturaleza propia del educando.

V Se reconoce que la educación tiende a formar hábitos, capacidades y a obtener saberes, de acuerdo con las actividades y enseñanzas que permitan crear un concepto racional del mundo.

VI En el proceso educativo deberá atenderse fundamentalmente a las características psicológicas del educando.

## VII Se preferirán los métodos de globalización.

Art. 64 Todos los textos que se empleen en las primarias deben estar de acuerdo con las normas de la enseñanza que imparte el Estado y autorizado por la Secretaría de Educación.

Durante el gobierno de Cárdenas se crearon las Escuelas Hijos del Ejército y las escuelas fronterizas en poblaciones limítrofes con los Estados Unidos, para fortalecer el sentido de nacionalidad.

El presidente Lázaro Cárdenas, en enero de 1940, declaró “que la educación debería dar a conocer el aspecto real de la ciencia y la esencia social de la Revolución, pero respetar al mismo tiempo la facultad de los padres de familia a inculcar libremente en el hogar las creencias que mejor les parecieran”(Solana, p. 320. Op. cit)

Manuel Ávila Camacho ocupó la presidencia del 1° de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946, cubriendo así el segundo periodo sexenal de gobierno.

Durante la campaña electoral se fue configurando su “doctrina de la unidad nacional”.

Luis Sánchez Pontón fue titular de la SEP del 1° de diciembre de 1940 al 12 de septiembre de 1941; así fue como la política educativa giro en torno a tres principios: 1) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; 2) crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico, y 3) elevar la cultura general en el campo de la ciencia y del arte.

Reestructuró la SEP para hacer posible la unificación de los sistemas de enseñanza, precisar las normas pedagógicas aplicables, definir responsabilidades concretas a los funcionarios de educación.

La SEP quedó integrada con las siguientes dependencias:

- 1) Dirección General de Enseñanza Primaria en los estados y territorios.
- 2) Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal.
- 3) Dirección General de Segunda Enseñanza.

- 4) Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica.
- 5) Dirección General de Educación Extraescolar y Estética.
- 6) Dirección General de Educación Física.
- 7) Dirección General de Estudios Técnico-pedagógicos.
- 8) Dirección General de Administración.
- 9) Departamento de Servicios Médicos e Higiénicos.
- 10) Oficina Jurídica y de Revalidación de Estudios.
- 11) Oficina de la Comisión Mexicana de Cooperación Intelectual.
- 12) Oficina de Prensa y Publicidad.

La imposibilidad por conciliar las luchas internas de los maestros hicieron que Ávila Camacho relevara del cargo a Luis Sánchez Pontón, tomando posesión Octavio Véjar Vázquez el 12 de septiembre de 1941 y se propuso: 1) moderar ideológicamente los planes de estudio; 2) buscar unificación del magisterio; 3) incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza; combatir a los elementos radicales y comunistas en la burocracias administrativas y sindicales.

En su informe presidencial (1941) Ávila Camacho señaló respecto al Artículo 3º :

El gobierno iniciara oportunamente su reglamentación con dos objetivos primordiales: dar acceso al campo educativo a todas las fuerzas que concurren en mejorar la obra docente, contando entre ellas en orden preferente a la iniciativa privada y trazar lineamientos tales a los sistemas y los programas que establezcan una correspondencia cada día más estrecha entre la escuela y la realidad de México.

Para realizar sus propósitos decidió reemplazar la Ley Orgánica de 1939, y presentó en septiembre de 1941 el proyecto de una segunda Ley Orgánica para reglamentar el artículo 3º, el contenido fundamental reconoció los siguientes principios:

La educación es un servicio público que corresponde al Estado, el cual regulará la acción educativa de la iniciativa privada.

La educación primaria será igual en toda la República, unisexual en principio y obligatoria para todos los habitantes del país.

Los conflictos magisteriales no solo continuaron dentro de la gestión de Véjar, sino que surgieron nuevos grupos. Fue necesaria la intervención del presidente Ávila Camacho, para llamar a la unidad magisterial, hecho que precipitó la renuncia de Octavio Véjar Vázquez el 21 de diciembre de 1943.

Jaime Torres Bodet toma posesión de la SEP el 24 de diciembre de 1943, día en que se realizó el Congreso de Unificación Magisterial. El 15 de marzo de 1944, un decreto presidencial reconoció al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional.

Contando con la unificación de los maestros, Torres Bodet se propuso solucionar los problemas relacionados con las finalidades, contenidos y métodos de la educación; construcción de escuelas, capacitación, mejoramiento profesional y económico de los profesores.

Para atender las primeras cuestiones, instituyó la Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares. Así Torres Bodet señaló "La primera norma que las naciones señalarán a la educación será la de ser de ella una doctrina constante de paz, la segunda norma será una educación para la democracia y la tercera será una educación que habría de ser una preparación para la justicia" (Torres Bodet, Jaime. "Años contra el tiempo". Memorias. Porrúa. 1969).

Según el censo de 1940, el país contaba con 47.88% de analfabetos absolutos, ante esto el Ejecutivo expidió una Ley de Emergencia para iniciar la Campaña Nacional contra el Analfabetismo el 21 de agosto de 1944. En virtud de esta Ley todos los mexicanos residentes en territorio nacional, mayores de 18 años y menores de 60 años que supieran leer y escribir y no estuvieran incapacitados, tenían la obligación de enseñar a leer y a escribir cuando menos a otro habitante de la República.

Torres Bodet trazó líneas fundamentales del sistema educativo como la alfabetización, la capacitación magisterial (cursos por correspondencia con el propósito de resolver la capacitación de los maestros en servicio que ejercían sin estudios profesionales sistemáticos, el estudio se completaba con

cursos intensivos, dentro de los meses de vacaciones, los maestros se reunían en una ciudad a la que acudían los catedráticos del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio); la construcción de escuelas, la enseñanza técnica y la labor editorial a través de la Biblioteca Enciclopédica Popular.

La segunda Guerra Mundial en la cual México participó desde 1942, provocó una gran necesidad de cohesión y unidad nacional, así con base en la "Política de la Unidad Nacional" y las orientaciones de una educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo, en 1946 se procedió a preparar la reforma del Artículo 3º Constitucional de 1934, cuya exposición de motivos apuntaba:

Artículo 3º La educación que imparte el Estado -Federación, estados, municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I Garantizada por el Artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos;

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia.

Miguel Alemán, durante su sexenio (1946-1958) continúa las líneas esenciales de la política educativa de Jaime Torres Bodet como: escuela rural, campaña de alfabetización, construcción de escuelas, capacitación magisterial, libros al alcance de todos, enseñanza técnica, escuelas agrícolas y la alta cultura; y designa al cargo de Secretario de Educación Pública a Manuel Gual Vidal el cual tuvo entre sus colaboradores a Francisco Larroyo (filósofo y pedagogo), quien fue el primer titular de la Dirección General de Enseñanza Normal, en la cual difundió la pedagogía social, la cual se funda en una filosofía de la cultura (considera el ambiente social), que a su vez se apoya en una teoría de los valores.

En noviembre de 1947, tuvo lugar en la ciudad de México la Segunda Asamblea General de la UNESCO de la cual surge un proyecto piloto, (propuesta de la delegación mexicana) sobre educación

básica, que habría de realizarse en la región agrícola de Nayarit, y tendría los siguientes objetivos: proporcionar los rudimentos de la cultura, elevar las condiciones económicas y sanitarias, preparar a los alumnos en los ideales de la UNESCO, aplicar los métodos de la enseñanza activa, fomentar las artes y las técnicas y formar maestros. El punto crítico de este proyecto fue la reforma agraria. Pero la idea de un centro para la educación básica, sostenido por la UNESCO no se perdió, así se acordó establecer en la ciudad de Patzcuaro el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).

Adolfo Ruíz Cortines, nombra como Secretario de Educación Pública a José Ángel Cisneros; el 12 de junio de 1957, Cortines creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación, y sus funciones eran que sirva de cuerpo de consulta no sólo a la SEP sino a las entidades federativas del país y que proponga medidas para la unificación de la enseñanza en el país, que estudie planes y programas de estudio, libros de texto, organizaciones escolares y proponga reformas a la legislación educativa.

Adolfo López Mateos toma posesión de la Primera Magistratura (1958-1964) y designa a Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública. La estructura de la Secretaría registró un cambio fundamental. Se crearon tres subsecretarías en vez de una: la Subsecretaría General de Coordinación Administrativa, Subsecretaría de Asuntos Culturales, y la Subsecretaría de Enseñanza Técnica.

Torres Bodet manifestó su preocupación por la falta de cupo en las escuelas primarias, así el 30 de diciembre de 1958 se aprueba la iniciativa de la comisión encargada de realizar las investigaciones necesarias y formular un plan cuyos objetivos serían la extensión y el mejoramiento de la educación

primaria. El 19 de octubre de 1959, la Comisión entregó el documento final a Torres Bodet; el Plan llevaba como título Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México.

Una de las más trascendentales realizaciones educativas del gobierno de López Mateos fue sin duda la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, el 12 de febrero de 1958, y se designó de inmediato presidente de ella al escritor Martín Luis Guzmán.

Así, se garantizó la calidad de la educación a través del mínimo de conocimientos y destrezas que los libros ofrecen a los niños mexicanos sin distinción de la condición social o económica de su familia. Esta acción, regida por un principio de equidad pedagógica, se enmarca en la más auténtica justicia social.

La reforma educativa postuló la conveniencia de lograr para todos los mexicanos una educación homogénea desde el punto de vista de su calidad y estuvo atenta a la circunstancia de llevarles lo mismo las mejores conquistas del pensamiento que una educación pragmática, orientada a la solución de los problemas materiales más urgentes (Cfr. Solana, 1981).

En 1960 se empezaron a aplicar los nuevos planes de trabajo para los jardines de niños. Se elaboraron en consideración al desarrollo biopsíquico, los intereses y necesidades de los educandos.

En cuanto a la educación primaria, se abandonó la organización de los conocimientos en asignaturas, se procuró enlazar el aprendizaje a las necesidades vitales del niño y a sus propias experiencias, y por la otra a la vida social. Así se determinaron las siguientes áreas: 1) La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico. 2) La investigación del medio y el aprovechamiento de los recursos naturales. 3) La comprensión y el mejoramiento de la vida social. 4) Las actividades creadoras. 5) Las actividades prácticas. 6) La adquisición de los instrumentos de la cultura (lenguaje y cálculo).

Entre los trabajos de la nueva administración: la constitución de la Comisión encargada de formular un plan de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria; la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; la construcción del aula-casa prefabricada.

Al comenzar el sexenio, tanto el presidente Díaz Ordaz, como el secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, señalaron que era urgente "tender al más alto nivel de rendimiento en la educación". Yáñez plantea la revisión educativa y su objetivo es enseñar al educando a aprender por sí mismo, poniendo énfasis en aprender haciendo, método exclusivo de la primaria, el cual habitúa al niño a comprender racionalmente lo que hace; lo prepara para que sepa hacer bien las cosas y lo ayuda a descubrir su vocación e inclinaciones.

Al tomar posesión Luis Echeverría, (1970-1976) se planteó la Reforma Educativa, que sirvió de marco de referencia para revisar y actualizar todos los métodos y procedimientos del Sistema Educativo Nacional.

La reforma educativa requería una reforma administrativa, la primera medida fue modificar la estructura orgánica. Se crearon cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar; y Planeación y Coordinación Educativa.

La reforma educativa se fundamenta en la Ley Federal de Educación de diciembre de 1973, dicha ley reitera que la educación impartida por el Estado es gratuita y que todos los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo.

En cuanto a la reforma a los programas de primaria, se consideraron los siguientes criterios: a) adaptabilidad; b) estructura interdisciplinaria; c) continuidad; d) graduación; e) verticalidad y horizontalidad; f) educación armónica y capacidad creadora; g) pensamiento objetivo; h) énfasis en el aprendizaje; y) preparación para el cambio.

Las áreas de formación son siete: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica.

## **1.2 Modernización Educativa**

A continuación se expondrán las características principales de la política educativa de nuestro país, conocida como "Modernización Educativa" y nos situaremos concretamente en el contexto de la educación básica, un punto importante de la presente investigación.

Nuestro sistema educativo actual se fundamenta en los siguientes antecedentes:

Desde 1910 y durante la Revolución Mexicana, el anhelo de brindar a los habitantes del país oportunidades educativas, estaban cimentadas en las demandas de este tiempo: democracia, igualdad y justicia.

Desde la fundación de la SEP en 1921, su prioridad fue satisfacer la necesidad de la cobertura educativa en el país.

En 1958 se elaboró el libro de texto gratuito con la finalidad de hacer accesible la entrada a la educación elemental.

En 1973 se realizó la Reforma Educativa, estando al frente de la Secretaría de Educación Pública, Porfirio Muñoz Ledo y Luis Echeverría Álvarez como presidente de la República Mexicana.

Desde 1990 inició el proceso de Modernización Educativa, tendiente a satisfacer las demandas de los diferentes sectores de nuestra sociedad, por ser la población mexicana un mosaico en lo referente a manifestaciones culturales, ideológicas y sociales. (Cfr.SEP. "Modernización Educativa" 1992)

Son muchos los logros alcanzados en materia educativa en más de siete décadas. Sin embargo, junto con los avances de las transformaciones sociales y de la revolución contemporánea del conocimiento, se han generado otras necesidades y se han acentuado los factores que impactan la calidad de los servicios educativos.

Por lo anterior se plantea un proceso de transformación educativa, este proceso implica replanteamiento de los elementos que integran el estado de los servicios; en consecuencia, es necesario reflexionar sobre los contenidos y métodos educativos, la organización del sistema mismo.

Así surge el programa de modernización educativa; Pescador Osuna menciona en su libro *Aportaciones para la Modernización Educativa* el programa comprenderá las transformaciones cambiantes del país para que la educación se oriente hacia el logro de los objetivos relevantes de los diversos grupos de población que la demandan, contribuyendo así al proceso para su desarrollo y bienestar.

El 9 de octubre de 1989 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, el ahora expresidente de la república Lic. Carlos Salinas de Gortari, presentó el proyecto de Modernización Educativa, (1990-1994).

Durante su discurso mencionó: "Durante siete décadas el reto fundamental respecto a la educación en México fue de orden cuantitativo; aumentando el promedio de escolaridad, reduciendo el analfabetismo un 95% respecto a la totalidad de la cobertura de la educación básica, aumentando la matrícula total del sistema escolar". (SEP, p.2, Op. cit)

También afirmó que la modernización educativa era inevitable y necesaria; considerando que la revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos. *Idem*.

En el mismo discurso afirmó que la modernización educativa debe buscar una nueva relación del gobierno con la sociedad y la incorporación de las personas al interior del ambiente educativo.

El énfasis se concentrará en la educación básica, que agrupa a la mayor parte de la población atendida. La modernización deberá avanzar a partir de un concepto de educación básica que supere los vacíos que hay entre los actuales niveles de preescolar, primaria y secundaria, debidos a su origen histórico independiente. (Pescador, José Ángel. "Aportaciones para la Modernización Educativa". Universidad Pedagógica Nacional. 1994, p. 232).

Una de las prioridades del programa de modernización será descentralizar el sistema educativo de acuerdo con las características de cada entidad.

La modernización se propone los siguientes objetivos:

- mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional,

- elevar la escolaridad de la población;
- descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad, y
- fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

La modernización educativa propone un modelo de calidad de la educación que responda a las demandas de la sociedad en:

- contenidos,
- métodos de enseñanza aprendizaje,
- formación y actualización de los maestros,
- articulación de los niveles y
- apertura a la ciencia y a la tecnología.

La modernización educativa propone para la educación básica, elaborar los planes de estudio que permitan su articulación pedagógica, atiendan las demandas sociales nacionales, regionales y locales y las características de desarrollo de los individuos del nivel.

Promover métodos de enseñanza aprendizaje que, teniendo en cuenta las características del educando de cada nivel, propicien actitudes de indagación, experimentación y gestión que favorezcan su desarrollo armónico y el de una cultura científica y tecnológica (Pescador Osuna, p.242 Op. cit.).

Integrar los servicios de educación especial a las aulas y escuelas regulares para que, de acuerdo con los modelos de integración que se proponen, se acerque al servicio a las zonas críticas, y se coadyuve a evitar la deserción, y la reprobación.

La educación básica tiene como columna vertebral ofrecer una educación suficiente, pertinente y relevante en todos sus niveles, otorgando indiscutible prioridad a la primaria y a los grupos sociales más desprotegidos.

La Modernización Educativa responde a un momento histórico (tratado de libre comercio) donde surge el modelo Neoliberal de la política de gobierno.

Dentro del Programa para la Modernización Educativa (1992) se sitúa a la educación básica como aquella a la que concierne "la educación inicial, pre-escolar, primaria, secundaria y especial, además de los señalamientos relativos a la educación artística, física y cultural".

La educación primaria atiende a niños de 6 a 14 años de edad, teniendo como finalidad "propiciar en el educando una formación armónica mediante experiencias de aprendizaje que le permiten la adquisición del bagaje de conocimientos que posibilitan su incorporación a la sociedad. Ibid p9

La educación especial "constituye un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, ya que impulsa el desarrollo de las potencialidades de individuos con problemas, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social" Ibid p11

### **1.3 Plan y Programas de Estudio 1993: Primaria**

Con el propósito de dar a conocer a los maestros, padres de familia y a las autoridades escolares los elementos que sustentan tanto los objetivos como los contenidos básicos y la organización del plan de estudios, se elaboró el documento Plan y Programas de Estudio 1993: Primaria; documento que contiene los postulados de la modernización educativa en la educación básica, el cual fue elaborado por la Secretaría de Educación Básica.

A continuación se mencionan las intenciones de organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1º "Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda de selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) en las cuestiones de la vida cotidiana.

2° Adquieran los conocimientos fundamentales que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que propician una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3° Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes.

4° Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfruten de las artes y del ejercicio físico y deportivo". SEP, "Plan y Programas de Estudio: 1993., Educación Básica Primaria", pp. 13

Uno de los propósitos centrales del Plan y los Programas de Estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales. Cfr.

El programa vigente contempla los siguientes bloques de asignaturas:

Para primero y segundo grado: Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio (trabajo integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica), Educación Artística y Educación Física.

De tercero a sexto grado: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

En la organización de los contenidos se han seguido dos procedimientos:

Por ejes temáticos, se agrupan los contenidos a lo largo de los seis grados, y los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional.

Cada una de las asignaturas debe cumplir un propósito central:

Español: "Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita". Ibid, p 23

**Matemáticas:** su propósito fundamental será el que los alumnos “se interesen y encuentren significado y funcionalidad en el conocimiento matemático, que lo valoren y hagan de él un instrumento que les ayude a reconocer, plantear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés” Ibid, p 52

**Ciencias Naturales:** se pretende buscar que el alumno estimule su capacidad de observar y preguntar; teniendo la posibilidad de plantear explicaciones sencillas de los que ocurre en su entorno.

**Historia:** se debe favorecer, que el niño identifique un hecho histórico, partiendo de lo más cercano, concreto y avanzando; hasta lograr llegar a aquello que resulta más lejano y general; buscando articular otras asignaturas, tales como geografía y civismo, para lograr una mejor comprensión de un momento histórico determinado. Cfr.

**Geografía:** “Esta área debe integrarse la formación de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico” (Ibid, p.111), evitando una enseñanza centrada en la memorización de datos.

**Educación Cívica:** en esta asignatura se busca “fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan nuestro país” Ibid, p125. Se busca también “formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humana” Ibid, p.126

**Educación Artística:** “tiene como propósito fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas (sic.) la música, y el canto, la danza y el teatro” Ibid, p.143. Se busca también contribuir a que el niño desarrolle su capacidad de expresión, utilizando cualquier forma básica de estas manifestaciones.

**Educación Física:** “contribuye al desarrollo armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades que favorezcan el crecimiento sano del organismo y propician el descubrimiento y perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz” Ibid, p.154.

Como puede verse, el plan y programas de estudio propuesto por la SEP están centrados en el desarrollo de habilidades de los alumnos y no simplemente en contenidos temáticos, ya que el manejo de éstos dependerá de cada una de las habilidades a desarrollar en cada uno de los ejes propuestos en el plan denominado “Modernización Educativa”.

### **1.4 La ley General de Educación**

Desde su inicio, el gobierno del presidente Salinas de Gortari planteó a la nación la reforma del Estado: cambios en la vinculación de México con el resto del mundo, sobre todo en materia económica, y nuevo trato entre el estado y la sociedad.

En 1993 fue aprobada una reforma al artículo tercero constitucional que le dio su perfil actual. Además de que se estableció el derecho que tiene todos los individuos en México a la educación y se hizo extensiva la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, determinaron la necesidad de adecuar todo el marco jurídico en que se sustenta el sistema educativo nacional. En tal virtud, la Ley General de Educación, promulgada en el mismo año, amplía y refuerza algunos de los principios establecidos en el artículo tercero constitucional a fin de atender las condiciones y necesidades actuales de los servicios educativos. Esta sustituye a la Ley federal de educación.

La equidad en la educación, es postulado con el que se pretende hacer factible el acceso a los servicios educativos a cada individuo.

La ley permite que toda la comunidad puede concurrir a opinar y apoyar más directamente que nunca el desarrollo educativo de su localidad, a través de los tres diferentes niveles de consejo de participación social: escolar, municipal y estatal.

En el proceso educativo, que redefine los tipos y modalidades de la educación, destaca la incorporación de la inicial, especial y para adultos.

A continuación se revisará el Artículo 41 de la Ley General de Educación, por ser este de interés para la presente investigación.

Por primera vez en la historia de la educación en México, la educación especial se eleva a nivel jurídico.

Artículo 41.- "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación". Diario Oficial de la Federación.

En Cuadernos de Integración Educativa No. 2, DGEE-SEP 1994, se realiza un análisis profundo sobre dicha Ley.

**"...con equidad social."**

No se puede dar trato igual a los desiguales, sino trato con equidad. Esto es, aceptar a las personas como son, respetando su condición y adecuándose a ellas para su debida interacción y desempeño equivalente.

La escuela regular no debe ser excluyente, ni de comunidades ni de individuos.

**"...integración a los planteles de educación básica regular."**

El acceso al currículum de educación básica para los menores es idóneo en los planteles de escuelas regulares. Para ello, se requiere de apoyo profesional técnico y de material didáctico adecuado.

La educación especial segregada, dificulta la posterior integración al grupo de pertenencia.

**"...Para quienes no logren esa integración..."**

Todos los menores con discapacidad tienen derecho a las oportunidades de la integración.

Quienes no logren desempeñarse adecuada y satisfactoriamente en la integración, recibirán educación en escuelas especiales de educación básica, para la satisfacción de aprendizajes básicos para la autónoma convivencia social y productiva.

No existe actualmente perfiles psicológicos que puedan pronosticar quiénes son susceptibles de integrarse o no. Además, la realidad de las escuelas regulares no es uniforme (ni es conveniente que lo sea) por lo que cualquier pronóstico clínico por "científico" que pudiera ser, la realidad lo puede desmentir.

Por otra parte, la cuestión de la integración es un asunto de derecho que está por encima de cualquier posible lineamiento sobre un perfil de ingreso.

**“...orientación a los padres o tutores, ...”**

El beneficio de la integración educativa en escuelas regulares es mutuo, tanto para los menores con discapacidad, como para los que no la tienen. Ya que se ha demostrado ampliamente cómo los alumnos aprenden unos de otros, esta enseñanza ética y moral debe ser comprendida por la comunidad escolar.

## **CAPÍTULO II**

### **ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

## **2.1 La Evolución de la Educación Especial**

La presente breve reseña histórica nos ayudará a lograr una perspectiva sobre el problema de las discapacidades, de sus efectos en el individuo y en la sociedad y de los métodos de ocuparnos de estas cuestiones.

Las ciencias fundamentales y auxiliares que giran en torno a la educación, se han visto enriquecidas con las aportaciones que desde hace poco más de dos siglos se viene haciendo respecto a la atención educativa de alumnos disminuidos.

Si bien es cierto que la existencia de personas con algún tipo de discapacidad o con necesidades educativas especiales se remonta a los orígenes del hombre, pero se ha trabajado durante mucho tiempo para que las actitudes sociales en favor de ellos comenzarán a reconocer sus posibilidades, así como la urgente necesidad de actualización de las mismas.

A fines del siglo XVII, en Europa, se caracterizaba por el rechazo y la ignorancia hacia las personas excepcionales, la atención que antes se les daba era únicamente de carácter asistencial. En las sociedades antiguas era común la práctica del infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños. En la Edad Media esta situación cambió debido a que la iglesia condenaba esta práctica. No obstante, en este período se alienta la idea de atribuir las "anomalías" de las personas excepcionales a causas sobrenaturales, se les consideraban poseídas por el demonio y se les sometía a prácticas exorcistas. Desde entonces hasta comienzos del siglo XIX estaban mezclados en hospitales los enfermos mentales, sordos, epilépticos, criminales y deficientes mentales.

A partir de la preocupación por los esclavos, los prisioneros y enfermos mentales en Europa Occidental y Estados Unidos surgió la Educación Especial, contando como precursores a:

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

Ingalls (1989), menciona que los orígenes de los servicios relacionados con la educación especial se encuentran en Europa, a finales del siglo XVII. Jean Itard, influenciado por las ideas de J. J. Rousseau, en 1798 realiza la hazaña de educar al "niño salvaje de Aveyron" y marca con esto el inicio de

las prácticas educativas para niños con discapacidad intelectual. El caso logro gran publicidad lo cual sirvió para establecer en Europa varias escuelas para retrasados mentales.

Por su parte en 1835 Edouard Seguin, discípulo de Itard emigró a los Estados Unidos, el cual dio tratamiento a niños retrasados y sistematizó su método, llamado fisiológico, el cual fomentaba el ejercicio de los músculos orientados a las necesidades de los niños. Así alcanzó gran influencia para dar a conocer a las legislaturas de los Estados Unidos y al público en general los problemas de quienes tenían defectos mentales.

Samuel Howe en 1824, también contribuyó a la educación especial, creando nuevos métodos de enseñanza para los ciegos y los sordos y estableció una escuela experimental para "idiotas" Crf. Ingalls, R. 1989.

De 1860 a 1900 se comienza a establecer los primeros centros especiales que segregaban a los niños con graves problemas, por lo común sensoriales en su origen esto fue un gran progreso en la época, pues se carecía de todo género de escolarización. (Hegarty, s. 1988; Macotela, S. 1995).

A principios de 1900 se observa un avance legislativo hacia las personas con discapacidad, pero al mismo tiempo se observa un retroceso, causado por los descubrimientos de Gregor Mendel sobre las leyes de la herencia y por el surgimiento de las pruebas de inteligencia. Esto provocó un estado de temor generalizado, que da como consecuencia la creación de leyes negativas como la ley de esterilización hacia los discapacitados (Macotela, S. 1995).

A finales del siglo XIX surgen las bases de la educación especial con fundamentos en los trabajos de Itard, Seguin, Braille, Howe y Montessori; esta última pone énfasis en la instrucción individualizada y hace incapié en la estimulación multisensorial.

A partir de los comienzos del siglo XX, cuando la escolaridad primaria se convierte en obligatoria, los sistemas educativos separan a los menos dotados y se crean clases especiales para ellos. Por otro lado, la escala elaborada por Binet y Simon en 1905, permitió identificar a personas con discapacidades intelectuales, quienes anteriormente podrían haber pasado desapercibidas; esto marca el comienzo de la pedagogía diferencial en base a los niveles de capacidades intelectuales.

A partir de 1930, diversos estudios demuestran la importancia de las influencias ambientales en la formación de la personalidad. En 1933, Lewis crea el concepto de "debilidad subcultural", que se debe a factores hereditarios desfavorables y/o a condiciones educativas anómalas. La noción de incurabilidad comienza a cuestionarse y se favorecen las aptitudes que en mayor o menor grado posee la persona limitada.

Después de la Segunda Guerra Mundial, varios países como Estados Unidos y otros de Europa se preocupan por tratar de lograr que sus soldados lesionados se rehabilitaran e integraran nuevamente a la sociedad. Gradualmente los resultados de esto, comenzaron a ser aplicados entre la población de discapacitados. De 1960 a 1975 los esfuerzos se concentraron en el desarrollo de los aspectos profesionales de la ayuda, por lo cual surgió la educación especial; durante ésta los niños y adultos con discapacidad eran en gran parte invisibles para la comunidad: iban a escuelas especiales en autobuses especiales, vivían en centros especiales o permanecían en sus casas (Anónimo, 1985).

Otra consecuencia de la educación especial se dio en los colegio regulares, cuando algún niño tenía alguna dificultad de aprendizaje en alguna materia básica, se le mandaba al psicólogo y este le administraba una prueba de inteligencia, en la cual sí el niño obtenía un C.I. menor de 70 o 75 se le colocaba un una clase especial separada con niños que tenían retraso mental, con la justificación que solamente en clases especiales se les podía aplicar "métodos y materiales de enseñanza diseñados especialmente para niños de lento-aprendizaje y la maestra estaría especialmente preparada en el uso de métodos educativos especiales" (Ingalls, R. 1989).

En Estados Unidos, en 1960 con la elección del presidente John F. Kennedy, cambia radicalmente el interés por las personas con retraso mental, pues él nombra un comité llamado "President's panel on mental retardation", el cual preparó un plan nacional para ayudar a las personas con retraso mental.

El informe del comité fue de gran importancia, pues mostraba una nueva actitud hacia los retrasados y hacia incapié en que las comunidades locales debían ofrecer los servicios de ayuda, a través de los medios de comunicación se presentaban a las instituciones de custodia, para las personas con retraso mental de una forma inhumana y menos de lo que estas personas se merecían. Esto dio como consecuencia un cambio de percepción y una discriminación hacia las instituciones (Anónimo, 1985; Ingalls, 1989).

Otro programa creado también por la familia Kennedy y que tuvo gran difusión e importancia fueron los juegos olímpicos especiales, el cual es considerado como el programa internacional más ampliamente conocido en el campo de la discapacidad (Anónimo, 1985).

El surgimiento de la Educación Especial fue una gran oportunidad educativa para los niños y jóvenes con alguna discapacidad, que no eran admitidos en las escuelas ordinarias, se veía como una opción más humanista que la institucionalización y con la ventaja de que pudieran permanecer con sus familiares, "así como un espacio donde los educadores podían hallar formas de enseñanza hasta ese momento disponibles" (En Marcha, 1996).

Podemos observar que, desde principios del siglo XX se comienza a institucionalizar la Educación Especial. A partir de entonces surgen métodos, programas, y se desarrollan medios técnicos que facilitan la adaptación personal y, por lo tanto, la incorporación de estas personas.

Afortunadamente, ha ido desapareciendo progresivamente el carácter curativo que en un principio tuvo. El sujeto de la Educación Especial es ante todo un alumno, aunque en algunos casos necesite de cuidados médicos por estar enfermo. El nombre de pedagogía curativa o correctiva va perdiendo su uso. En la actualidad, los países de cierto nivel de desarrollo, han superado los problemas de escolarización de alumnos diferentes, mejorando la calidad educativa.

Puede así decirse, que la expansión institucional y, sobre todo, el interés de los poderes públicos por este tema han sido fruto de las últimas décadas. En Europa, las disposiciones legislativas referentes al sector, que en la primera mitad del siglo XX habían tenido un progreso lento, después se intensifican en la década de los setenta. De la misma forma, el número de centros y de alumnos atendidos crece de modo espectacular, duplicándose y hasta triplicándose durante los años sesenta y setenta. Este crecimiento numérico ayuda a que cobre cada vez más fuerza y atención el problema que resulta fundamental el de la aceptación de los deficientes físicos y psíquicos en las escuelas, y aún en los salones comunes, junto con niños y jóvenes normales. Hay que prestar atención a las experiencias que se han tenido en torno a esto, y promover resultados. Para lograrlo, toda persona dentro de la sociedad debe contar con la conciencia y conocimiento aceptable para lograr la adaptación de las personas menos favorecidas.

Algunas de estas experiencias en los Estados Unidos, han señalado la conveniencia en muchos casos de ni siquiera sacar a los niños disminuidos del aula donde reciben enseñanza los normales, sino más bien, introducir en ella un profesor en ella especializado (además del profesor habitual).

Como vemos, la situación de la Educación Especial en el mundo está experimentando profundos cambios, y definitivamente México no puede quedarse atrás. Es urgente acelerar el

proceso y comenzar a integrar a niños y jóvenes que, por razones ajenas a su propia voluntad, han quedado fuera de una sociedad que se niega a incorporarlos en la medida de lo posible.

## **2.2 La Educación Especial en México**

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

La historia de la Educación Especial en México, surge con el único objetivo de proporcionar atención a los niños con discapacidad, la cual se puede dividir en cuatro etapas (SEP-DGEE, 1985).

### **Primera Etapa**

Surge la educación especial a partir de la iniciativa de Don Benito Juárez, quien fundó en 1867 la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. Años más tarde, en 1914, el doctor José de Jesús González (precursor de la educación de los deficientes mentales) organizó la primera escuela de Débiles Mentales en León Guanajuato, apoyado en la corriente francesa. Además, comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

En la ciudad de Guadalajara, el profesor Salvador M. Lima, crea una escuela para niños deficientes mentales.

En 1932, el doctor Santamarina fundó una escuela modelo para deficientes mentales en el Distrito Federal con el mismo nombre del precursor: José de Jesús González; y, al comprender la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizaron lo que era la Sección de Higiene Escolar dependiente de la SEP, en un Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, con el objetivo de conocer las constantes del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos con el fin de aplicarlo al trabajo escolar y la vigilancia de la salud mental. Este estudio demostró, entre muchas cosas, que una buena parte de los alumnos de escuelas primarias en el Distrito Federal sufrían desnutrición intensa, y por supuesto afectaba en su aprovechamiento escolar. En ese mismo año se creó la Escuela de Recuperación Física (pequeño centro de investigación).

### **Segunda Etapa**

En 1935, el doctor Roberto Solís Quiroga creó el Instituto Médico Pedagógico en el Parque Lira para atender a niños deficientes mentales. El doctor Solís planteó al entonces ministro de Educación Pública la necesidad de institucionalizar la Educación Especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del gobierno.

En 1936, el doctor Lauro Ortega, fundó el Instituto Nacional de Psicopedagogía que comenzó a funcionar como parte del Instituto Médico Pedagógico, y se crea así la escuela para niños lisiados.

En 1937, comienza a funcionar la Clínica de la Conducta y la Ortolalia, y durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial.

En 1941 el entonces ministro de Educación propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en Educación Especial; y para lograrlo, hubo que modificar la Ley orgánica de Educación y crear un apartado dirigido a la protección de los débiles mentales, esta ley entró en vigor

en 1942. En 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación de Docentes para Maestros en Educación Especial, la cual contó inicialmente con las carreras de maestro especialista en educación de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos.

Entre 1942 y 1945 se instalan grupos diferenciales anexos a escuelas primarias con el fin de experimentar y comprobar si podría bajar el costo de la educación de los deficientes mentales.

En 1954, se crea la Dirección de rehabilitación y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados en el aparato locomotor.

### **Tercera Etapa**

En 1959, el profesor Manuel López Dávila establece la oficina de coordinación de Educación Especial, dirigida por la profesora Odalmira Mayagoitia. Orientada a la detección temprana de los niños deficientes mentales para recibir atención pedagógica. Durante los siguientes siete años se logró la apertura de 10 escuelas en el D.F. y también en diversos estados de la República como Aguascalientes, Puebla, Mérida, Hermosillo, Monterrey, Tampico, San Luis Potosí, Culiacán, Chihuahua, Colima, Saltillo y Córdoba.

En 1962, la profesora Rosa María González inauguró la escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz.

### **Cuarta Etapa**

En 1966 la profa. Mayagoitia se encarga de la Dirección de la Escuela Nacional de Especialización realizando reformas específicas en los planes y programas de esa institución.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas que requieren una educación especial alcanzó su culminación en 1970, con el decreto por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, quedando la Profa. Mayagoitia al frente de la dependencia. La creación de la DGEE represento mayor organización pues comenzaron a coordinarse acciones hasta entonces dispersas y fue importante al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo con lo sugerido por la UNESCO, reconocen la necesidad de la Educación Especial dentro de la amplitud de la educación general.

Se estableció que esta DGEE dependía de la Subsecretaría de Educación Básica, y le correspondía dirigir, organizar y desarrollar el sistema educativo de estas personas, así como la formación de maestros especialistas.

En 1972 se funda la Asociación Mexicana de Especialistas en Dislexia.

En 1976 comenzaron a surgir los grupos integrados en el D.F. y en la ciudad de Monterrey; se fundan los primeros centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como las primeras Coordinaciones de Educación Especial en los Estados, en 1979 se creó la última CEE en el estado de Morelos (DGEE-SEP; 1985).

### **2.3 Servicios de la Educación Especial en México**

La Dirección General de Educación Especial clasifica sus servicios en dos grupos:

#### **Grupo I**

Abarca a personas cuyas necesidades Educativas Especiales es primordial para que lleve a cabo una normalización e integración dentro de la sociedad. Este grupo, a su vez se divide en áreas:

Área	% que la padece
a) Discapacidad Intelectual	4.63
b) Trastornos de audición y lenguaje	24.91
c) Impedimentos motores	13.75
d) Trastornos visuales	29.01

(Porcentaje obtenido de la población inscrita dentro del sistema escolarizado)

Los alumnos categorizados dentro de estas áreas son atendidos en Centros de Atención Múltiple (CAM); Les dan servicio de estimulación temprana o educación inicial, preescolar, primaria, formación laboral y atención a personas con rasgos autistas. Cada uno de los CAM tiene su programa de intervención escolar, que esta estructurado a partir de las necesidades de los alumnos (SEP-DGEE, 1996).

De la población restante de personas con discapacidad, 2.07% presenta algún problema de malformación, pero se encuentra dentro del sistema escolar y el 22.24% restante, no esta inscrito en ningún sistema educativo, por lo cual no se tiene registrado el tipo de discapacidad que este porcentaje presenta (INEGI-SEP, 1996).

## **Grupo II**

Incluye a personas que presentan alguna necesidad educativa complementaria al proceso educativo regular. Este grupo comprende las áreas:

- a) Problemas de aprendizaje
- b) Problemas de conducta
- c) Problemas de lenguaje

La atención se brinda en Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Estas han sido creadas como instancias técnico-operativas de educación especial que realizan su labor a través de dos estrategias principales: La atención a los alumnos dentro de las escuelas regulares y la orientación a padres y personal de la escuela (Secretaría de Gobernación, 1996). Los objetivos de USAER son:

- Brindar apoyo psicopedagógico a los alumnos que presenten dificultades para el aprendizaje de los contenidos escolares contemplados en el curriculum de educación básica.
- Orientar a los padres de la comunidad escolar sobre los apoyos (pedagógicos y/o de otra naturaleza), que requieran los alumnos con necesidades educativas especiales

## **2.4 Conceptos y Fines**

Al definir la Educación Especial es necesario precisar y comprender el concepto de Educación, ya que estos dos se encuentran relacionados. “La educación se refiere principalmente a la formación para favorecer en el alumno, la conquista de su personalidad autónoma y socialmente integrada” (SEP-DGEE, de 1985). Así mismo tiene como propósito el lograr un tipo de hombre que corresponda a los valores culturales de la sociedad en que “La educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos requiere el concurso de profesionistas de otras disciplinas” (SEP.DGEE. 1985).

La Educación Especial es una parte de la Educación Básica que, por medio de un trabajo multidisciplinario, crea programas únicos dependiendo de la población con la cual se utilizan, es decir que tiene programas específicos para cada discapacidad. También elabora programas para niños sobredotados.

“La Educación Especial no se halla separada de la educación general. Por el contrario, toma de esta última sus conceptos principales. Su peculiaridad consiste en las modificaciones y adiciones que debe introducir para compensar o superar alguna deficiencia” (SEP-DGEE, 1985).

Teniendo como meta “asegurar su plena capacitación como adultos responsables, prepararles para la vida independiente y, en concreto, para su incorporación a la sociedad, mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de funciones sociales y el ejercicio de una actividad profesional que le permita disfrutar de una vida plena” (Fierro, 1990; en Higareda, 1994).

La Educación Especial no puede alejarse del contexto social de las personas con necesidades educativas especiales, por lo cual, la Dirección General de Educación Especial se ha planteado los siguientes objetivos (SEP-DGEE, 1985):

1.- “Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en un medio social para que pueda disfrutar de una vida plena”.

2.- “Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa”.

3.- “Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que lo afectan”.

4.- “Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre”.

5.- “Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de “normalización” e “integración”.

Hasta aquí podemos considerar lo que resulta la historia de la Educación Especial en México, las bases que anteceden y que de alguna manera han originado lo que hoy existe y se ha hecho en torno a este problema.

### **2.5 Tendencias Actuales de la Educación Especial**

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

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

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

en centros regulares con apoyos especiales, tales como maestros itinerantes, salones de recursos, clases especiales, etc.

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

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

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

- a) Se proporcionen a medida de lo posible, programas educacionales individualizados.
- b) Se ofrezca educación en los ambientes mínimamente restringidos.
- c) Se evite la aplicación discriminatoria de pruebas, adaptándolas al grupo minoritario o a la modalidad idónea para su comprensión (Braille, lenguaje de signos, traducción al idioma de origen, etc.)
- d) Se asegure la confidencialidad (Cartwright, Cartwright y Ward, op. cit.)

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

Podemos concluir que los cambios que se han generado ofrecen a la Educación Especial una gran oportunidad de innovación y cambio:

- Permite terminar con un sistema paralelo de educación;
- La Educación Especial no debe quedar marginada de los criterios globales de calidad educativa;
- La concepción de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etcétera.
- La educación Especial deja de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes y para transformarse en el conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos (DEE, 1996).

**Falta Página**

**42**

## **CAPITULO III**

### **LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

### **3.1 De la Educación Especial a las Necesidades Educativas Especiales**

La Educación Especial es un proceso flexible y dinámico de la orientación, actividades y atención que en su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, que se requieren para la superación de las discapacidades e inadaptaciones que están encaminadas a conseguir la integración social. Tiene como finalidad preparar mediante la orientación educativa adecuada, a todas las personas con discapacidad para su incorporación, en la medida posible, a la vida social y a un sistema de trabajo que se configura como la modalidad educativa destinada a aquellas personas que no pueden seguir transitoria o permanentemente el sistema educativo general en condiciones normales y satisfactorias.

La Educación Especial se destina a aquellas personas cuyo desarrollo evolutivo, sensorial y del lenguaje, cuyas dificultades de aprendizaje y de ajuste social, dificultan su integración educativa, laboral y social además de su independencia personal, económica y social con respecto al medio en el que viven.

El derecho a la educación, es un derecho fundamental para la persona y no sólo de la persona intelectualmente dotada, la educación constituye un medio de socialización, promoción y desarrollo personal comunitario, por lo que toda persona tiene el derecho a la educación, no sólo con la independencia de su condición económica, racial, sexo, etnia o religión, sino también con la independencia incluso de su mayor o menor discapacidad intelectual.

En la década de los 70, se produce un cambio en los conceptos de deficiencia y de la Educación Especial. Las tendencias principales que favorecen dicho cambio se describen a continuación (citadas por Marchesi y Martín, 1992).

- Se concibe de manera distinta los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, en la medida que no se estudia la deficiencia como un fenómeno inherente al propio alumno, sino es considerado en relación con los factores ambientales y con las respuestas educativas más adecuadas en la que se proporcionen los recursos apropiados para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características "deficitarias".
- Esta nueva perspectiva da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso escolar. El papel determinante de desarrollo sobre el aprendizaje ha ido modificándose hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje abre vías que favorecen el desarrollo.

- El desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias, más que en los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.
- La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, que cuestionaron las funciones de cada uno de los sistemas y señalen las limitaciones de ambos.
- Los cambios que se produjeron en las escuelas normales que se enfrentaron con la tarea de enseñar a todos los alumnos que acudían a ellos, a pesar de sus diferencias, incapacidades e intereses.
- La constatación del abandono de la escuela de un número significativo de alumnos antes de finalizar la educación obligatoria o el término de su educación inicial sin éxito. Se modificó el concepto de “fracaso escolar” atribuido a causas de factores sociales, culturales y educativos, por el replanteamiento de las fronteras entre la normalidad, el fracaso, la deficiencia y los niños que acuden a una escuela ordinaria o los que acuden a una escuela especial.
- Los pequeños resultados obtenidos en gran parte de las escuelas de educación especial, con un número significativo de alumnos. Siendo la heterogeneidad de alumnos quienes le obligaron a una nueva definición de objetivos, funciones y relaciones con el sistema educativo ordinario, además, de que las dificultades de integración social de los alumnos contribuyeron a pensar que podrían existir otras formas de escolarización.
- El aumento de experiencias positivas de la integración contribuyó a la valoración de nuevas posibilidades educativas, a partir de datos concretos.
- La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.
- La mayor sensibilidad social a derecho que tienen todos a una educación basada en los supuestos de integración y no segregación.

Todos estos factores impulsores del cambio, han ido constituyendo una nueva forma de entender la deficiencia desde la perspectiva educativa. Los aspectos más relevantes de esta nueva aproximación se pueden observar desde el punto de vista conceptual, en el término de “necesidades educativas especiales” que sustituye al término de deficiencia, y desde el punto de vista práctico, la integración educativa que impulsa cambios importantes en el currículo, en la formación del

profesorado, en los métodos de enseñanza y en las responsabilidades de las administraciones educativas.

El concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) se comienza a usar en los 60 pero es hasta 1978 en el informe Warnock (encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos presidida por Mary Warnock), donde se da a conocer este término, que se refiere a que “una persona presenta algún tipo de problema de aprendizaje a lo largo de su educación escolar que demanda una atención más específica y un número mayor de recursos educativos de los necesarios para los compañeros de su edad”(Marchesi y Martín, 1992). De esta manera los alumnos con discapacidad mental pasan a ser alumnos con necesidades educativas especiales. Este concepto es muy amplio y se refiere a las dificultades de aprendizaje a lo largo de un continuo, en uno de cuyos polos estarían los alumnos a los cuales diariamente el maestro da respuesta con ayuda de actividades de refuerzo y de una mayor atención en general. En el polo opuesto se encuentra aquellos alumnos para los cuales los recursos ordinarios, no son suficientes, exigiendo para su enseñanza medidas extraordinarias como modificaciones en el currículo, en cuanto a métodos de enseñanza, contenido y objetivos que se consideren adecuados para la mayoría de los alumnos (Zacarías, J. y Saad, E., 1995).

De acuerdo con Gortázar (1992), el informe Warnock abrió una nueva perspectiva en la concepción de la educación de los niños(as) con necesidades educativas especiales, haciendo hincapié en que los fines de la educación son los mismos para todos los alumnos(as). Así, tal y como lo plantean Marchesi y Martín, se evita el lenguaje de la deficiencia y se sitúa el énfasis en la respuesta educativa.

Conviene aclarar que esta nueva concepción de la discapacidad no niega los problemas inherentes al desarrollo, tal como apunta Feiner (1997), pero enfatiza la responsabilidad de la escuela para enfrentarlos, quedando englobados, dentro de ésta, todos los estudiantes.

Como se puede observar, el cambio de terminología no es una cuestión puramente administrativa. Es un hecho que el lenguaje impacta la manera en que observamos y juzgamos el mundo. Al eliminar de la terminología las etiquetas y nomenclaturas que ponen énfasis en la discapacidad, estamos asumiendo que la discapacidad no es lo que define a la persona en su totalidad, sino que, como todas las personas, tienen otra serie de características intelectuales y psicológicas que también lo definen y lo hacen una persona integral.

El cambio de paradigma médico (en el que ve a la persona con discapacidad como enfermo) al paradigma de necesidades educativas especiales habla también de la aceptación de que las personas con discapacidad deben tener igualdad en todos los aspectos de la vida, incluyendo el educativo.

El nuevo paradigma aboga por la aceptación de que las diferencias individuales son una característica de la naturaleza humana, asumiendo que la sociedad debe dar respuesta, dentro de los

servicios comunes a toda la población, a las necesidades especiales permanentes o transitorias que cualquier individuo puede presentar.

Finalmente, el cambio de paradigma pretende no sólo transformar conceptos, sino incidir también en las formas de organización social que hasta ahora han sido de carácter segregacionista. En este aspecto, la integración escolar, que es uno de los movimientos que ha tomado mayor fuerza a raíz del cambio de paradigma, tiene una incidencia de gran importancia.

### **3.2 Razones para la Integración Educativa**

En la actualidad los movimientos humanistas, han generado un cambio en las actitudes hacia las personas con requerimientos especiales. Esto ha generado esfuerzos para considerar a las personas como individuos con derecho a trato humano y respetuoso. Anteriormente se mencionaron los principios y razones derivados de este movimiento humanista: Normalización, Integración, Educación Especial no Categorizada, Educación Temprana y Legislación.

A pesar de todos los argumentos que se han dado a favor de la integración escolar y el impulso que ésta ha recibido tanto internacionalmente como en nuestro país, no se debe olvidar que la integración escolar no es un fin en sí misma, sino que es uno de los medios a través de los cuales se pretende alcanzar una sociedad que segregue menos, que sea más respetuosa hacia la diversidad y que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sus miembros.

El movimiento de integración no se conforma con abrir espacios en escuelas regulares para alumnos y alumnas que antes habían sido aislados en escuelas especiales, la integración va más allá y busca generar un cambio social a favor del respeto a la diversidad.

Para lograr lo anterior, el movimiento de integración escolar se sustenta tanto en principios educativos como sociales y legales. A continuación se presentan diez de ellos, los que de acuerdo con el propósito del presente trabajo, resultan más relevantes:

1. La integración escolar supone entender la igualdad como diversidad y adquirir el compromiso de desarrollar las potencialidades de cada estudiante a través de una oferta educativa plural.

2. La integración se rige por el principio de normalización el cual implica poner a disposición de las personas con alguna discapacidad las formas y condiciones de vida más cercanas a las circunstancias de género y vida de la sociedad a la cual pertenece (Stainback y Bunch, 1989, citado en Vázquez, 1996).

3. La labor educativa tiene como propósito fundamental que los educandos (independientemente de si tienen una discapacidad y / o una necesidad educativa especial) desarrollen competencias que les permitan adquirir, por sí mismos, nuevos conocimientos y experiencias para orientar su actividad en la sociedad que les corresponde vivir (Álvarez, 1997).

4. La sectorización insiste en la desinstitucionalización y la integración de los servicios de apoyo para personas con discapacidad al sistema general de servicios públicos. Es decir, descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y / o localidades en donde viven las personas que los requieren permitiendo a la persona permanecer en su medio familiar y social (Ochoa y Torres, 1996).

5. Desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los alumnos y alumnas, incluyendo a aquellos con graves discapacidades. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar educación de calidad a todos los niños y niñas, con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (UNESCO, 1994).

6. Todas las diferencias son normales y el aprendizaje, por lo tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante, más que cada estudiante adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y naturaleza del proceso educativo (Op. cit.).

7. Las escuelas que asuman las diferencias individuales y que se centran en el niño(a), suponen la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respeta tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos (Op. cit.).

8. La legislación deberá reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños(as), jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, en la medida de lo posible, en centros integrados (Op. cit.).

9. Se deberán adoptar las medidas legislativas paralelas y complementarias de sanidad, bienestar social, formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación (Op. cit.).

10. Las políticas educativas a todos los niveles, tanto nacional como local, deberían estipular que un niño o niña con discapacidad asista a la escuela más cercana; es decir, a la escuela que debería asistir si no tuviera una discapacidad (Op. cit.).

Como se puede observar al analizar los principios planteados anteriormente, la integración escolar busca alcanzar metas en cuanto a lo educativo pero también a lo legal y lo social.

### **3.3 Niveles de Integración**

Un hecho histórico que podemos considerar como punto de partida del nuevo paradigma de atención hacia la diversidad es el informe Warnock. El informe Warnock distinguió tres formas de integración: física, social y funcional. La integración física se da cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria, pero cada una continúa manteniendo una organización independiente. En la integración social existen las unidades o clases especiales en las escuelas ordinarias en las que los alumnos escolarizados comparten algunas actividades extra escolares con el resto de sus compañeros. La integración funcional es aquella en la que los alumnos con necesidades especiales participan en un tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorpora como cualquier alumno en la dinámica de la escuela, por lo que esta integración se considera la forma más completa (Crf. Marchesi y Martín, 1992).

Un análisis más completo es el realizado por Soder (citado por Marchesi y Martín, 1992), quien distingue cuatro formas de integración: física, funcional, social y comunitaria. La integración física la define igual que el informe Warnock. Soder define a la integración funcional como la progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización conjunta de los recursos educativos; dentro de la cual describe tres niveles: 1) Utilización compartida.- cuando se comparten los mismos medios pero en horarios diferentes, 2) Utilización simultánea.- se comparten los medios en el mismo momento pero en forma separada y 3) Cooperación.- se utilizan los mismos recursos al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes. La integración comunitaria es la que se produce en la sociedad una vez que el alumno deja la escuela.

Santamaría y Saad (1992) presentan un programa de organización de la educación integrada representada en una pirámide invertida de opciones educativas en donde en la región más abierta se encuentran las personas con mayores oportunidades de participación e interacción social con los apoyos que ellos requieren; conforme se desciende, dichas oportunidades de integración se limitan paulatinamente.

**Nivel VIII, hospitalización.** En este nivel se ubican las personas con severos problemas de salud, por lo que tienen un limitado campo de integración y participación social, sin embargo, dentro de los hospitales todo el personal médico debe otorgarles un servicio igual al de todas las personas.

**Nivel VII, instrucciones en el hogar.** Este nivel se otorga cuando no existe una escuela regular o especial en la comunidad a la que pueda asistir el alumno.

Los dos niveles anteriores son opciones educativas que se consideran excepcionales.

**Nivel VI, servicio en la escuela especial.** Esta opción educativa es muy conocida y empleada en México, consiste en una institución en la cual todos los alumnos que asisten tienen alguna discapacidad y se caracteriza por poco contacto con la comunidad y con alumnos de escuela regulares.

Las modalidades del nivel V al nivel I se imparten dentro de una escuela regular a la cual asisten alumnos con y sin discapacidad y se proporcionan los servicios educativos adecuados a las personas con necesidades especiales.

**Nivel V, clase especial todo el día.** En el nivel V se tiene un salón de clases al que asisten las personas con necesidades educativas especiales permanentes donde reciben una instrucción que requiere el contacto con alumnos regulares en espacios comunes y en actividades como ceremonias cívicas, recreo, etc.

**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.

**Nivel III, clase especial por horas.** El alumno pasa la mayor parte del tiempo en el aula regular, trabajando sobre la misma temática del grupo pero con objetivos individuales diseñados en función de sus necesidades. Estos alumnos asisten durante algunas horas al aula especial, donde reciben apoyo en aquellas áreas que más lo requieren.

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

**Nivel II, clase regular con maestro auxiliar.** En la clase se encuentra presente un profesor que apoya tanto al alumno con necesidades educativas especiales, al maestro o como al resto del grupo.

**Nivel I, clase regular.** El profesor de la clase regular requiere un mínimo de asesoría para llevar a cabo el programa del alumno con necesidades educativas especiales.

En la integración a la escuela regular a partir del nivel V (clase especial todo el día), los alumnos con necesidades educativas especiales pueden cambiar de una opción a otra de acuerdo a sus propias destrezas y a las posibilidades de la institución. El nivel de integración más adecuado de un alumno es aquel que mejor favorece en un momento determinado su desarrollo personal, intelectual y social.

Al ser la integración un proceso complejo, dinámico y continuo, se debe dar la atención necesaria para cubrir los requerimientos de los alumnos, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

**1) Atención en el aula regular.** Esta atención se dirige a los alumnos que han logrado un nivel adecuado en su desplazamiento, comunicación y desarrollo que les permite desempeñarse en el ámbito escolar. Esta atención puede ser:

a) Sin apoyos especiales y con mínimos requerimientos adicionales de atención por parte del personal de la escuela.

b) Con orientación especializada al maestro sobre el manejo de estrategias didácticas y de materiales específicos.

c) Con atención especializada al niño cuando lo requiera como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del medio escolar.

d) Con atención al niño a una aula de apoyo atendida por un especialista para recibir atención psicopedagógica especial.

e) Con asistencia a un centro especializado en el turno alterno para implementar su tratamiento de rehabilitación con equipo y personal especializado que no se encuentre en la escuela regular.

**2) Atención en grupos especiales dentro de la escuela regular.** Este tipo de atención se dirige a los niños que pueden seguir el programa educativo con el apoyo de metodologías especializadas.

3) **Atención en centros de educación especial.** Se dirige a alumnos con dificultades severas de comunicación, desplazamiento o desarrollo que obstaculizan su integración.

4) **Atención a niños internados.** Esta atención se dirige a los niños internados en instituciones hospitalarias, albergues, casa hogar o centros de readaptación para menores para promover la continuidad educativa y la integración social a través de la educación regular o especial.

Los requisitos de los tipos de atención que se interesan por la integración educativa son:

- Crear condiciones favorables de aceptación en niños, padres y maestros.
- Asesoría personal al personal de la escuela regular y reforzamiento de la formación docente en los aspectos de educación especial.
- Asignar personal especializado y proporcionar materiales y servicios de apoyo requeridos en la educación especial.
- Adecuar las estrategias de evaluación del aprendizaje a los posibilidades de comunicación y desplazamiento de los alumnos especiales.
- Establecer una supervisión y evaluación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y grupos especiales pertenecientes a la educación especial.
- Incrementar el personal auxiliar en la escuela regular cuando se integren grupos especiales.
- Establecer criterios para la distribución física de grupos y maestros, además de la eliminación de barreras arquitectónicas.

### **3.4 La Práctica de la Integración Educativa**

La Integración educativa se define como la participación de las personas con necesidades educativas especiales en todas las actividades y servicios de la comunidad para lograr su pleno

desarrollo y normalización. Estas acciones se fundamentan en el artículo tercero constitucional y en el principio humanista del respeto a las diferencias individuales.

También se define como la unión de la escuela regular y la escuela especial para establecer una serie de servicios educativos con base en las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos, implica que todo niño con requerimientos especiales tenga un lugar en la escuela regular de su comunidad, además de obtener los medios complementarios de su educación especial para tener un aprendizaje satisfactorio, quedando las escuelas especiales para aquellos niños y jóvenes cuya integración no sea recomendable por no haber logrado un nivel de desplazamiento, comunicación y desarrollo que les permita desempeñarse en el medio escolar regular.

Zacarias y Saad (1995), definen a la integración educativa como la unión entre la escuela regular y la escuela especial, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas en los alumnos, esta integración implica la clasificación de responsabilidades del profesor regular, especial, personal administrativo, instructores y personal auxiliar, llevándose a cabo como una participación efectiva y no solo como una ubicación física. La integración educativa puede llevarse a cabo en muchas modalidades, las cuales van desde contactos informales participando en actividades no académicas, aulas especiales, programas escolares adaptados hasta la inclusión total en programas escolares regulares con un profesor de apoyo o sin él. La ubicación de un alumno en una determinada modalidad depende de diversos factores del alumno en relación a otros factores de la escuela, dicha ubicación no deberá ser estática, sino se ajustará a las necesidades del alumno y a los recursos de la escuela.

Marchesi y Martín (1992) definen la integración educativa como un movimiento que trata de incorporar a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros específicos, junto con los recursos técnicos y materiales que en ellos existan. No siendo, el concepto de integración educativa algo rígido, con límites bien definidos, por el contrario, la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante cuyo objetivo es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible, por lo que esto puede variar según las necesidades de cada alumno.

## **CAPÍTULO IV**

### **CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR**

#### **4.1 Característica Cognitivas**

Para lograr conocer el desenvolvimiento de un individuo, es fundamental entender las características cognitivas, sociales y del desarrollo moral, para posteriormente definir sus mecanismos formativos.

En el presente capítulo, en donde se busca entender básicamente las características principales del desarrollo infantil, de los 7 a los 12 años de edad, tomaremos como referencia a Jean Piaget, de acuerdo con su teoría, el desarrollo se concibe como la evolución progresiva de las estructuras de un organismo, y de las funciones por ellas realizadas, hacia conductas de mayor complejidad o consideradas superiores.

Según Jean Piaget, epistemólogo suizo, (1896-1980) la inteligencia ocupa un papel central en los procesos psíquicos y existe una continuidad total entre los procesos superiores y la organización biológica de los seres humanos, deduciendo que el desarrollo se logra gracias a la búsqueda de estructuras propias, tanto biológicas como mentales (Crf. Delval, 1994, p. 64).

Como producto de la actividad del individuo sobre el medio que reditúa un conocimiento, producto de la construcción personal. A este enfoque se le conoce como constructivismo, teoría "...originalmente debida a J. Piaget, según la cual el verdadero conocimiento -aquel que es utilizable- es el fruto de una elaboración (construcción) personal, resultado de un proceso interno de pensamiento en el curso del cual el sujeto coordina entre sí diferentes nociones, atribuyéndoles un significado, organizándolas y relacionándolas con otras anteriores" (Moreno, et alter, 1993).

Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas -de acción o conceptuales- se organizan y se combinan entre sí formando estructuras" (Coll, Palacios, Marchesi, 1995).

Para Piaget existen dos tipos de herencia, la estructural y la funcional. El individuo viene al mundo con una serie de estructuras biológicas que condicionan su relación con el entorno y que son propias de cada especie. Pero además hay una actividad funcional de la razón que está ligada a la herencia general de la organización vital (Crf. Delval, 1994).

Una de las características principales del pensamiento de Piaget es la consideración del niño como un sujeto activo en su proceso evolutivo. Entendiendo que el niño desde su nacimiento es capaz de desarrollar estructuras de conocimientos, que se renuevan constantemente a partir de la experiencia.

Piaget explica el desarrollo de la inteligencia en el niño teniendo en cuenta el papel de cuatro factores: maduración del sistema nervioso, experiencia del sujeto sobre los objetos, factores sociales y la experiencia lógico-matemática que resulta de la coordinación de las acciones y de la conjunción de éstas se deriva la equilibración en el sentido de autorregulación, con lo que el desarrollo de la inteligencia está vinculado a los mecanismos de adaptación.

El pilar de la teoría de Piaget es que la conducta es un proceso vital que tiende a mantener el equilibrio entre la persona y el medio. Mediante un proceso de asimilación y un proceso de acomodación la persona puede llevar a cabo el establecimiento del equilibrio y el restablecimiento del mismo en las constantes perturbaciones ocasionadas por los cambios en el medio. En este sentido, considera la asimilación como un proceso de adaptación del mundo exterior, en la mente del niño, a su forma actual de pensamiento; y la acomodación como una forma de adaptación del modo de pensamiento a las peticiones del mundo exterior. A todo ello añade el concepto de reversibilidad en la forma de pensamiento, en el sentido de capacidad de dar marcha hacia atrás en el pensamiento volviendo al punto de partida (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1995).

El desarrollo mental presenta aspectos necesarios y dependientes para pasar a estadios de mayor equilibrio, uno de ellos es la necesidad, de donde se derivará el interés por un nuevo conocimiento. Los intereses son definidos por Piaget como funciones constantes, al lado de los cuales se presentan las estructuras variables que ayudan también a lograr el equilibrio adulto.

Al lado de las funciones constantes, encontramos las estructuras variables que serán "las formas de organización de la actividad mental, bajo su doble aspecto motor o intelectual, por una parte, y afectivo por otra, así como según sus dos dimensiones individuales y sociales (interindividuales)" (Piaget, Jean. "Seis Estudios de Psicología". p.14), en este caso Piaget se refiere a los esquemas comportamentales.

Piaget describe varios períodos o etapas en el desarrollo cognitivo del sujeto.

Cada una de ellas se diferencia de las restantes por la aparición de comportamientos característicos que son superados o simplemente incorporados al conjunto de comportamientos durante el siguiente período.

La característica fundamental de esta serie de períodos es que se presenta siempre en la secuencia expuesta, sin omisiones ni alteraciones en su orden, aunque pueden manifestarse retrasos o adelantos según el sujeto del que se trate.

A continuación, se describen brevemente los rasgos fundamentales de cada uno de dichos períodos (Piaget, 1981).

### **Período Sensoriomotriz**

Se extiende aproximadamente del nacimiento a los 2 años de edad.

Los comportamientos que se presentan durante esta fase involucran únicamente percepción y acciones motrices por parte del sujeto, es decir, no hay aún representación o pensamiento.

A partir de los esquemas reflejos innatos y de la actividad global espontánea del recién nacido, se desarrollan por generalización, coordinación y ejercicios básicamente, un conjunto de conductas diferenciadas que culminan con la aparición, hacia el final de este período, de lo que Piaget denomina la primera conducta inteligente: la búsqueda intencionada de medios (mediante tanteo sistemático o por combinaciones mentales incipientes) para lograr fines.

El niño comienza a desarrollar nociones prácticas elementales del espacio, tiempo y causalidad, y la imitación y el juego se manifiestan en forma rudimentaria.

### **Período preoperacional**

Abarca aproximadamente de los 2 a los 7 años de edad.

Aparece la función representacional o simbólica, en la que el sujeto utiliza símbolos o significantes para representar ciertos significados o ideas (pensamiento), aunque se manifiesta fundamentalmente en configuraciones estáticas, desprovistas de movimiento o transformación, la mayoría de las veces.

El pensamiento se revela aún en forma primitiva, ya que el sujeto razona inadecuadamente, (si se le compara con las formas de pensamiento adulto) es incapaz de comprender puntos de vista ajenos, y en general carece de esa movilidad mental característica del pensamiento adulto.

Se consolidan varias actividades relevantes: dibujo, juego simbólico, imitación diferida y lenguaje, y las nociones de espacio, tiempo y causalidad, al disponer del signo lingüístico, se expanden considerablemente.

### **Período de las operaciones concretas**

Se extiende de los 7 a los 12 años aproximadamente. El pensamiento es operativo porque el sujeto es capaz de pensar en acciones que se organizan en sistemas de conjunto y que representa reversibilidad. Por ejem: en el caso de los movimientos de un vehículo ya es capaz de entender que éste puede ir en una dirección determinada y volver en la dirección contraria. A pesar del uso del lenguaje, el pensamiento presente en esta etapa continúa significativamente atado a los hechos concretos y actuales, dificultándose el pensar en hechos no realizados o imposibles.

No obstante, en esta etapa se manifiesta una mucha mayor capacidad para la comprensión y solución de problemas, producto fundamental de un incremento en la movilidad mental del sujeto.

El sujeto exhibe una capacidad incipiente en el manejo de relaciones operacionales, clases y conceptos de número, y sus nociones de tiempo y causalidad se consolidan.

### **Período de las operaciones formales**

Se extiende de los 11 a los 15 años de edad. Se caracteriza por la aparición de nuevas estructuras lógicas, aparición de las operaciones con conceptos y relaciones entre conceptos. Trabajo sobre hipótesis, a partir de las cuales le es posible sacar las consecuencias necesarias. Hace clasificaciones y seriaciones. En este estadio aparecen además las nociones de proporción, probabilidad y causalidad. El pensamiento se hace hipotético-deductivo.

A continuación se mencionan las principales características del estadio correspondiente a las **operaciones concretas**:

Piaget afirma que la infancia de los siete a los doce años de edad coincide con el inicio de la vida escolar del niño; marcando un cambio importante en el desarrollo mental del mismo.

Una característica importante del desarrollo de la personalidad en el niño durante los años escolares es la capacidad gradual que manifiesta para relacionarse con las personas; aprendiendo a escuchar, a trabajar en equipo, a ser solidario, entre otros aspectos generales que lo llevarán a una adecuada socialización. (Cfr. Piaget, 1981)

Piaget subraya, que el niño de esta edad "comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y adquiere, por lo tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones que habrán de presentar mayor importancia a la vez para la inteligencia y para la afectividad". (Ibid. p.65)

Después de los 7 años, adquiere cierta capacidad de cooperación, la cual permitirá al niño la coordinación de sus propios puntos de vista, así como también los correspondientes a personas distintas; además de los asociados a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo sujeto.

Piaget señala que, respecto a la afectividad, las mismas coordinaciones sociales e individuales originan una moral de cooperación y autonomía personal; este nuevo sistema de valores representa, en el terreno afectivo, lo que la lógica para la inteligencia. (Ibid. p.66)

Piaget señala, en cuanto al desarrollo del pensamiento, es posible distinguir varios avances en este período:

- Pérdida gradual del animismo y artificialismo: Mismos que se encontraban entremezclados en el tiempo anterior.
- Reversibilidad por parte del sujeto, lo cual le permite ejecutar una acción en cualquiera de los sentidos, pero teniendo la conciencia de que se trata de una misma acción.
- Conservación de la materia, aparece hacia los siete años; a los nueve años conservación del peso y a los once años la conservación de volumen, considerando como tal conservación la capacidad para reconocer una cosa como idéntica a sí misma, a pesar de las variaciones que existan en su apariencia.
- En este estadio son características las clasificaciones, seriaciones, correspondencias y tablas de doble entrada, así como la aparición de las nociones de espacio, tiempo y azar. (Crf. Piaget, 1981)

Existe en este estadio un gran avance en la socialización y objetivación del pensamiento. El niño ya sabe descentrar, es decir, tomar en consideración los puntos de vista ajenos y no centrarse exclusivamente en el propio lo que constituye en mucho a la comprensión de los demás y por lo tanto a su socialización y esto tiene sus efectos no sólo en el plano cognitivo sino también en el afectivo.

Todo ello afecta también a las relaciones sociales, ya que el niño no se limita a acumular informaciones sino que las relaciona entre sí y adquiere conciencia de su propio pensamiento con respecto al de los demás, aprendiendo a escuchar, a trabajar en equipo, a ser solidario, entre otras actitudes que lo llevarán a una adecuada socialización.

Surgen nuevas relaciones sociales entre niños y adultos y especialmente de los niños entre sí. Piaget habla de una evolución de la conducta en el sentido de la cooperación, en sustitución del egocentrismo característico de las etapas anteriores.

#### 4.2 Desarrollo Moral

La Psicología ha abordado el desarrollo moral como procesos de socialización -perspectiva teórica en las que se encuentran las teorías de Sigmund Freud, Albert Bandura, B. F. Skinner, Jean Piaget.-

Es Piaget, justamente, quien en 1932 publica el primer libro que se ocupa del desarrollo moral desde una perspectiva constructivista; esto es, de la consideración de que la moral se adquiere a través de la construcción de las estructuras de reglas y normas mediante la interacción social del niño. Piaget señala que : "Desde el punto de vista de la práctica de las reglas se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos:

- Un primer estadio, puramente *motor e individual*, durante el cual el niño manipula los objetos en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices así como de sus posibilidades y capacidades. Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero el juego sigue siendo individual; no se puede hablar más que de reglas motrices y no de reglas propiamente colectivas.
- Un segundo estadio puede ser llamado *egocéntrico* (porque)...el niño juega, bien solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego, bien con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar...el niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas; es decir, según los casos, entre dos y cinco años...
- Hacia los 7 u 8 años, aparece un tercer estadio *operación naciente*: cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas...

- Finalmente, hacia los 11- 12 años, aparece un cuarto estadio que es el de la *codificación de las reglas*. De ahora en adelante, no sólo las partidas quedan reguladas minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento, sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera." (Cfr. 20-21-22).

Al pasar a analizar la conciencia de la regla, Piaget señala que "Durante el primer estadio la regla no es coercitiva todavía, bien porque es puramente motriz, bien (principio del estadio del egocentrismo) porque en cierto modo se sigue inconscientemente, a título de ejemplo interesante y no de realidad obligatoria.

Durante el segundo estadio...la regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna; toda modificación propuesta, el niño la considera una transgresión.

Durante el tercer estadio, finalmente, la regla esta considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general." (*Idem*)

Para Piaget todos los fenómenos valorativos contienen elementos cognoscitivos que tienen un carácter selectivo o direccional y que implican componentes afectivos. Los valores sirven de criterio para la selección de la acción.

De acuerdo con sus hallazgos el desarrollo moral transita de la moral de la obligación, la heteronomía, a la moral de la cooperación, la autonomía; del realismo moral, caracterizado por concebir al deber como la obediencia a la autoridad y el sometimiento directo a las reglas, a la moral de la reciprocidad que ya toma en cuenta el bienestar de los demás y en el que las reglas resultan de acuerdos interpersonales. En la heteronomía hay un respeto unilateral, jerárquico, en tanto que en la autonomía ya existe el respeto mutuo, por lo que las reglas son producto de la cooperación y el consentimiento.

Como las formas de actuar dependen de la sistematización de los procesos de pensamiento en sistemas coherentes, Piaget describe los cuatro estadios de desarrollo moral ya citados, en los cuales el sujeto se comporta cualitativamente diferente, por ser diferentes las estructuras de cada nivel de desarrollo regulador de la conducta y por índole de los fines de cada uno de estos niveles. Cada estadio constituye una forma cualitativamente distinta del pensamiento del niño y de su manera de resolver el mismo problema en diferentes edades. El desarrollo de la noción de justicia en los niños permite a Piaget estudiar la moral de la cooperación. Respecto de la noción de justicia Piaget destaca tres estadios:

- El primero que alcanza hasta los 7 -8 años en el que la justicia se subordina a la autoridad adulta,

- el segundo de los 8 a los 10 años, en el que opera un igualitarismo progresivo, y
- el tercero que puede iniciarse de los 11 o 12 años, en el que el principio de justicia igualitaria es moderado por preocupaciones de equidad.

Piaget recuerda que toda estructura debe construirla el sujeto, esto es, cada operación psicológica tiene que aprenderse en los distintos planos de la acción y del pensamiento, lo que explica los desfases en el comportamiento cuando el individuo tiene que enfrentarse a situaciones nuevas; es decir, ya que debe construir la estructura correspondiente, la construye desde el nivel más elemental hasta aquel en que se encuentre su sistema de respuestas o niveles de desarrollo. También señala que basta que tenga una operación psicológica desarrollada en un nivel superior para que tienda a lograrlo con cada nueva estructura psicológica.

Piaget señala en este sentido, que gracias a la capacidad del niño para ser cooperador y de coordinar sus puntos de vista en una reciprocidad con las demás personas, se agrupa el logro de la autonomía y la cohesión.

En el estadio anterior, los sentimientos morales se derivan del respeto unilateral del pequeño hacia la figura paterna o hacia el adulto, por lo que su actitud es o bien de obediencia o de rebeldía no racionalizada.

Durante el estadio de las operaciones concretas la capacidad del niño para ser cooperador se traduce en el logro del establecimiento de relaciones de respeto mutuo.

En este sentido es importante señalar que existen diversos valores que se derivarán del respeto y del sentido de cooperación. El niño ya no observa las reglas en una forma rígida e irracional, (aún cuando en la práctica no fuera capaz de seguirlas debido a su pensamiento natural egocéntrico) sino que logra con estas una mejor convivencia con las personas que lo rodean.

Será capaz de convenir con otros sujetos las reglas de un juego, y el respeto por ellas se derivará en sentimientos de justicia, lealtad, veracidad, reciprocidad, compañerismo, entre otros. Para el autor, estos valores son producto de la capacidad del niño de racionalizar y agrupar aspectos y situaciones determinadas.

El desarrollo moral también es producto de la convivencia social, por lo cual es importante indagar cuales son los cambios sociales de los niños en edad escolar.

### 4.3 Características Sociales

Como parte de los cambios que produce el ingreso a la escuela, está el crecimiento del ambiente social, debido a que el niño se relacionará con sujetos de la misma edad, del mismo sexo y con intereses muy similares. (Cfr. Clauss y Hiebesch, 1972) Esta relación tiene gran importancia, ya que, por un lado, el niño necesita sentir que participa y que ocupa un lugar y por el otro, comenzar a ser independiente en un ambiente diferente al familiar, en el que pasa un mayor número de horas cada vez. (Cfr. Mc. Candless, 1981)

Este nuevo ambiente provoca en el niño la adopción de nuevos valores y normas, tal vez distintos a los que se obtienen en el seno familiar, pero ésta es una manera de ser aceptado por los demás. (Cfr. Mussen, et. alter, 1971)

También con los nuevos compañeros es posible que un niño pueda actuar como líder o en forma contraria, sentirse mandado por otros; pero lo interesante de este vínculo es que el niño puede compartir los mismos problemas y sentimientos mediante pláticas y discusiones.

Es a través de los compañeros que, un niño puede identificarse con determinadas características, es decir que, en él se forma un concepto de sí mismo dependiendo de las diferentes reacciones de los demás niños. De aquí la importancia de sentirse integrado a un grupo, ya que en todos los niños existe cierta motivación por ser aceptado; pero cuando determinado sujeto es nuevo dentro del ambiente escolar, éste necesitará reconocer qué es lo que el grupo considera como correcto para poder tener actitudes que sean aceptadas por los demás.

Refiriéndose a la aceptación, Mussen y colaboradores, (1971) mencionan que en los tres primeros grados de la escuela, existe una mayor facilidad de integración, y además que específicamente, las niñas son más adaptadas que los varones.

Dentro de las actitudes que se tienen cuando se pertenece a un grupo, está el de establecer quién es el mejor alumno con relación a distintas cualidades. Esto provoca entonces que se desarrollen antipatías y se establezcan también a los sujetos más populares dentro del grupo.

Respecto a estas actitudes Biehler (1980) observó que en el primer año las niñas que son escogidas por sus compañeras como populares, eran tranquilas y nada mandonas, pero con relación a la cualidad de tranquilidad ésta deja de ser necesaria cuando las niñas están en quinto grado, ya que sólo se eligen a aquellas personas que son atractivas y amigables.

Por su parte, los niños consideran populares a aquellos alumnos que son buenos atletas, buenos compañeros y además si también son atrevidos.

Un aspecto también importante y como resultado de la interacción con los demás sujetos del ambiente escolar, es el establecimiento de amistades, principalmente entre niños del mismo sexo (Cfr. Mc Candless, 1981). Al respecto Mussen y colaboradores, (1971) dicen que las características personales influyen en la formación de amistades, por lo tanto la edad, los intereses y a veces hasta la inteligencia, determinan las parejas de amistades.

Es frecuente que durante el período escolar, las amistades no sean totalmente estables, pero esta inestabilidad puede estar relacionada con los cambios de intereses y por lo mismo los dos individuos que están involucrados en la relación ya no se satisfarán mutuamente, lo que provoca entonces, el rompimiento del vínculo, buscando así, una amistad.

Llegados a este punto es conveniente que nos planteemos qué utilidad tiene el establecimiento de relaciones con coetáneos. Delval (1994), menciona en primer lugar el contacto con los otros nos permite **construirnos a nosotros mismos como seres sociales**. Tomamos conciencia de lo que somos cuando vemos a los otros. Los otros nos devuelven una imagen de nosotros mismos que puede no coincidir con la que nos habíamos formado, y eso nos obliga a reajustes (los puntos de vista son discutidos, rechazados por los demás).

Pero además debemos aprender hacer las cosas con los demás, **aprender a cooperar**.

Además de todo lo anterior el contacto con los otros nos permite hacernos **un lugar en la jerarquía social**. Así se adquieren habilidades sociales cuyo efecto puede ser duradero, aunque con la edad van cambiando.

Como resultado de todo este proceso de socialización el niño asimila valores que son legitimados por la cultura en que vive y que le permite incorporarse plenamente en la misma. Valores tales como los que reflejan las normas que le imponen los adultos, las modalidades de convivencia social y las pautas de comportamiento en grupo son aceptadas y recreadas por el niño en este proceso de interiorización progresiva.

Al ver la forma en que los niños se establecen en los grupos, las actitudes que toman respecto a otros y la manera en que mantienen o no sus relaciones, se hace necesario reconocer que la escuela proporciona al niño de 7 a 12 años, pautas y formas de comportamiento.

## **CAPÍTULO V**

### **ACTITUDES**

### **5.1 Definición de Actitudes**

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

En primer lugar, Allport (1970) dice que “una actitud es un estado, una disposición psíquica, organizada por la experiencia individual, y que tiene influencia directa y dinámica sobre la manera de reaccionar del individuo ante aquellos objetos o situaciones a las que se refiere la actitud” (p. 312).

Si la actitud es una disposición ligada a un objeto, persona o acontecimiento, entonces producirá en el individuo cierta atracción o repulsión, aceptación o rechazo por esos estímulos, que al mismo tiempo pueden ser materiales o conceptuales (Crf. Allport, 1970).

Por su parte Smith (1984) agrega y dice que, la actitud es una tendencia organizada de pensamientos, sentimientos y formas de conducta de un individuo con respecto a objetos, personas o situaciones determinadas.

Summers (1976) no habla solo de una tendencia o una disposición, sino que ve a la actitud como “la suma total de inclinaciones y sentimientos humanos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas o temores y convicciones acerca de un asunto determinado” (p.14). En forma distinta, Katz (1977) dice que una actitud es solamente una idea que influye sobre las percepciones y sobre las acciones personales.

Esto significa que las actitudes determinan la forma individual de actuar pero parece que no hay un consenso acerca de que si las actitudes determinan la forma de actuar o viceversa; así lo reconoce Davidoff (1984) cuando afirma que “en algunos casos, el pensamiento influye en la acción y, en otros, el componente conductual puede influir en el cognoscitivo” (p. 694).

Dentro de la infinidad de definiciones que se pueden encontrar existe un consenso en cuanto a la existencia de tres componentes dentro de las actitudes: Cognitivo, por la información que tiene un sujeto acerca del objeto de actitud; Afectivo/Evaluativo, es la valoración positiva o negativa que hace un sujeto hacia un objeto actitudinal; y Conductual/Conativo, es la intención de la conducta hacia un objeto (Lingdren, 1979; Hargreaves, 1986; Echabarría, 1991).

Las actitudes tienen una base funcional en el sentido de que una opinión específica puede desarrollarse y mantenerse para satisfacer una necesidad social importante para la persona.

Es importante resaltar las funciones que tienen las actitudes en la personalidad, como fuente de motivación que permite la adaptación al medio. Así las actitudes cumplen funciones sociales, psicológicas y cognitivas. Las cuales pueden describirse a través de su perspectiva funcional:

*Función de Conocimiento.*- La función de las actitudes es la de reducir la complejidad del medio social, teniendo una percepción más estable y consistente del mismo.

*Función Expresiva.*- a través de las actitudes, el sujeto expresa su aceptación o su rechazo hacia un objeto o situación. Esto estará en función de su nivel económico, social y cultural

*Función ego-Defensiva.*- Las actitudes pueden servir para la resolución de conflictos internos. (McGuire, 1968 en Echabarría, 1991).

*Función Adaptativa.*- Las actitudes en la medida en que reflejan tendencias del grupo social, permiten al sujeto que las asume ser identificado como miembro de dicho grupo (Katz, 1982 en Echabarría, 1991).

## **5.2 La Escuela como Formadora de Actitudes**

Como muchos otros factores, las actitudes se aprenden primeramente dentro del seno familiar ya que, como afirma Smith (1984) "gran número de opiniones se transmiten de padres a hijos" (p.719), pero además existen otras actitudes que se aprenden en la escuela, sin olvidar que los medios de comunicación son muy eficaces para promover ciertas actitudes.

Katz (1977) y Davidoff (1984) reafirman que las actitudes se van adquiriendo del mundo que rodea al individuo y principalmente de las experiencias personales de éste dentro de su medio ambiente.

De manera específica, Klausmaier y Goodwin (1977) dicen que, las actitudes se aprenden a través de la observación e imitación de personas mayores o con más experiencia. Davidoff (1984) agrega que, también el condicionamiento produce el aprendizaje de muchas actitudes.

Por su parte Mednick, Higgins y Kerschenbaum (1975), afirman que, en la formación de actitudes intervienen tres factores:

- 1) Influencias sociales.
- 2) Características personales.
- 3) Información anterior del objeto, persona o acontecimiento.

A pesar de lo dicho, Klausmaier y Goodwin (1977) mencionan que, algunas actitudes se aprenden sin tener esa intención precisa y sin conciencia por parte del individuo. Después de aprendidas, unas actitudes se fortalecen y perduran, mientras otras se modifican. Al respecto Davidoff (1984) dice que, el cambio de actitudes se realiza lentamente.

Mednick y sus colaboradores (1975) mencionan que las actitudes se modifican principalmente a través de los refuerzos o estímulos negativos y positivos del medio ambiente.

Como consecuencia del aprendizaje de ciertas actitudes, el individuo observará su medio ambiente y codificará la nueva información de manera distinta, provocando a veces prejuicios con respecto a una situación. Los prejuicios son creencias basadas en información falsa e incompleta y que se aplica, ya sea a un objeto o a personas en especial. Estos se originan con los rumores, sin haber tenido un contacto directo con el objeto o persona perjudicado (Smith, 1984).

Ahora examinaremos tres de los enfoques que pretenden dar cuenta de como se forman las actitudes.

**Enfoques Funcionalistas:** Para Smith, Bruner y White (1956, en Rodríguez, 1976), las actitudes se forman con objeto de atender a determinadas funciones, las que son vistas desde una perspectiva pragmática para el ajuste de la personalidad frente al mundo exterior.

**Enfoques Basados en la Noción de Congruencias Cognoscitivas:** Heider (1946), Newcomb (1953), Osgood y Tannenbaum (1955) y Festinger (1957), (en Rodríguez, 1976) defienden la posición según la cual existe una fuerza en dirección a la congruencia, a la armonía, a la herencia entre nuestras actitudes. Por lo tanto, las actitudes conducentes a un estado de armonía se forman con más facilidad. Por otro lado, las actitudes incongruentes son de difícil formación y asimilación.

**Enfoques Basados en la Teoría del Refuerzo:** La posición de Hovland, Janis y Kelley (op. cit.) se encuentra basada en una posición conductista, según la cual el refuerzo introducido a continuación de la emisión de una conducta tiende a solidificar dicha conducta, así como la actitud "X" que a ella subyace, mientras que un estímulo adverso tenderá a extinguir la respuesta y, por lo tanto, a imposibilitar la estructuración de una actitud.

Con los datos anteriores es posible concluir que las actitudes se desarrollan paralelamente con otros aprendizajes y que éstos al mismo tiempo pueden provocar nuevas actitudes o simplemente modificarlas.

De acuerdo con Sanz del Río (1988), cuando no se ofrecen a nivel escolar las oportunidades para que se produzcan las interacciones entre alumnos discapacitados y no discapacitados se limitan enormemente las posibilidades de preparación para ambos alumnos. Así en su opinión, los alumnos no discapacitados difícilmente podrán mostrar actitudes constructivas y tolerantes hacia las personas con discapacidad con quienes no han tenido ocasión de tratar.

De acuerdo con Ramón -Laca (op. cit) los niños no discapacitados que son educados con compañeros discapacitados resultan beneficiados, se hacen más tolerantes, ya que se les prepara para convivir con ellos, brindándoles información sobre que es una discapacidad, qué implicaciones tiene en la conducta adaptativa del niño que la presenta, etc. Con esta información y la interacción que ellos tienen se van rompiendo las barreras creadas por los mitos y la falta de información, iniciando con ello la aceptación social.

Como ya se había mencionado estas actitudes van a estar influenciadas por el contexto en que se maneje la escuela. "La escuela va ser de gran importancia ya que guía al alumno hacia determinadas actitudes de competitividad, deseos de poder, afán de sobresalir, o bien actitudes de colaboración ayuda a los demás, comunicación, participación" (Hargreaves, 1986; Departamento de IEPS, 1988).

### **5.3 Actitudes Hacia la Integración Educativa**

En las últimas décadas la discapacidad intelectual ha adquirido un reconocimiento significativo producto de un cambio de actitud (Espinosa, 1991).

Se ha hablado de la educación, su importancia en el desarrollo integral de la persona y de las limitaciones que han impuesto las instituciones educativas a las personas que no se encuentran en el rango normal para ser educadas o tienen algún impedimento físico o mental que les obstaculiza su

desenvolvimiento. Estos obstáculos más bien son ideológicos ya que cuando se empezó a preocuparse u ocuparse de estas personas, la actitud que tomaron fue la de caridad y lástima; ya que los medios de comunicación los presentaban como seres indefensos y dependientes que estaban a cargo o en tutela de gente que tuviera compasión por ellos, como si la vida con personas cerca de las discapacidades fuese desagradable o compleja para ser tenida en cuenta (Anónimo, 1985).

Lewis, menciona los factores que influyen en una actitud desfavorable hacia las personas con discapacidad intelectual las cuales son (Espinosa, 1991).

1. Falta de información hacia la comunidad por parte de los responsables de los programas de integración.
2. Falta de conocimiento hacia las potencialidades de las personas con discapacidad intelectual.
3. Miedo y temor al contacto social producido por el desconocimiento antes mencionado.

“La segunda mitad del siglo XX se ha marcado una época importante con respecto a un cambio de actitud, este no ha sido el mismo en todos los países del mundo, las características inherentes a cada uno de ellos en lo económico, político y social, han permitido hacer mayores o menores ajustes respecto a las políticas de servicio” (Zacarias, J., y Col., 1995).

Algunos autores han expuesto varios determinantes que han dado el cambio de actitud, los cuales son:

1. Una concepción diferente de los trastornos de la discapacidad.
2. El proceso de aprendizaje favorece el desarrollo y no viceversa.
3. Evaluación integral del alumno a partir de una situación de aprendizaje.
4. Se cuestionan la poca relación que existe entre el profesor de la escuela regular y el de la educación especial.
5. Se replantean las fronteras entre “lo normal”, “el fracaso” y la “deficiencia”.

---

6. Se da una transición del paradigma médico hacia el paradigma de vida independiente, enfatizando la toma de decisiones.

Las escuelas comunes orientadas hacia la integración constituyen la vía más efectiva para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (En Marcha, 1995).

## **CAPÍTULO VI**

### **METODOLOGÍA**

### **6.1 Planteamiento del Problema**

La integración educativa es un movimiento reciente en nuestro país, esto exige que la escuela dé apertura a los medios de comunicación y a las instituciones culturales para que las aulas se conviertan en un punto de encuentro como servicio integrado dentro de un conjunto mucho más amplio de servicios sociales. Debe comprometerse a facilitar a la población que atiende una auténtica igualdad de oportunidades en su acceso a los diferentes niveles educativos.

Por lo tanto todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas, en las condiciones más normalizadas posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad, y que les permitan en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad.

Al respecto la Teoría Psicogenética hace referencia a la importancia de las relaciones que se producen entre el sujeto y su entorno a través de los otros, de donde deriva el conocimiento de las costumbres, la cultura, el lenguaje, la competencia, las normas y valores establecidos por la sociedad.

Ésta es una de las tantas razones por lo cual se ha planteado la integración educativa; junto con esta propuesta es necesario indagar las condiciones educativas satisfactorias para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Los cambios legales para favorecer la integración educativa han supuesto, de hecho un respaldo importante a esta línea de actuación. En este sentido la SEP, propone el desarrollo de las actitudes de solidaridad y tolerancia como propósitos a alcanzar en el plan de estudio del nivel básico. Evidentemente resulta de enorme importancia que las personas catalogadas como presuntamente "normales" conozcan y comprendan las características, potencialidades y limitaciones de aquellas que por una u otra razón, temporal o permanentemente, experimentan alguna suerte de atipicidad o discapacidad. Lo anterior es especialmente válido en el caso de aquellos chicos y chicas que se hacen compañeros de los niños que son integrados a la aula regular porque estos, dada la etapa de desarrollo por la que transcurren y la especial vulnerabilidad que esta conlleva, son especialmente susceptibles a los efectos de la discriminación y rechazo que potencialmente pueden experimentar de sus pares. Por consiguiente, es importante estudiar las creencias y las actitudes que manifiestan los alumnos frente a sus compañeros que requieren de una atención particularmente especializada, con la finalidad de desarrollar entre ellos mecanismos de concientización y sensibilización que los acerquen a una actitud mas tolerante y condescendientes para con quienes son diferentes.

¿El estudiante de primaria dispone de los conocimientos y las actitudes necesarios para relacionarse con los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula regular?

Frente a todas estas características, cabe resaltar que las escuelas y las aulas son ambientes complejos, en los que intervienen toda una serie de factores interactivos que no son predecibles. Tratándose de un proceso de cambio en el que las personas deben modificar su pensamiento y comportamiento, se necesita que el proceso sea entendido y aceptado por todos los interesados.

## **6.2 Preguntas de Investigación**

1.- ¿Cuáles son los conocimientos que tiene el estudiante de primaria regular con relación a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?

2.- ¿Cuáles son las actitudes que tiene el estudiante de primaria regular con relación a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?

3.- ¿Cuáles son las posibles relaciones entre conocimientos teóricos del estudiante de primaria y sus actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?

4.- ¿Cuáles son las posibles diferencias entre niñas y niños de primaria en lo que hace a sus conocimientos teóricos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?

5.- ¿Cuáles son las posibles diferencias entre el tipo de escuela (pública o privada) del estudiante de primaria regular y sus conocimientos teóricos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?

## **6.3 Hipótesis**

Los conocimientos que tiene el estudiante de primaria regular frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales responden en buena parte de los casos a las concepciones de sentido común, a las intuiciones y fantasías que abundan en el pensamiento infantil y en todo caso generalmente se trata de conocimientos pobres y fragmentarios frente a un fenómeno tan complejo como es la integración educativa con personas con necesidades educativas especiales.

Las actitudes que tiene el estudiante de primaria regular frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales suelen ser de poca tolerancia, rechazo frecuentemente injustificado y de una solidaridad menor que la que se presenta entre los alumnos considerados como "normales".

Ho1: No existe relación significativa entre los conocimientos y actitudes del estudiante de primaria regular frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ha1: Si existe relación significativa entre los conocimientos y actitudes del estudiante de primaria regular frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ho2: No existe diferencia significativa entre niños y niñas de primaria regular en sus conocimientos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ha2: Si existe diferencia significativa entre niños y niñas de primaria regular en sus conocimientos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ho3: No existe diferencia significativa entre los estudiantes de la escuela pública y privada en sus conocimientos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Ha3: Si existe diferencia significativa entre los estudiantes de escuela pública y privada en sus conocimientos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

#### **6.4 Objetivos**

1.- Identificar los conocimientos teóricos del estudiante de primaria regular frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.- Identificar las actitudes del estudiante de primaria regular frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.- Determinar las posibles relaciones entre conocimiento teórico del estudiante de primaria regular y sus actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

4.- Establecer las posibles diferencias entre niños y niñas de primaria regular en sus conocimientos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

5.- Establecer las posibles diferencias entre los estudiantes de las escuelas públicas y privadas en sus conocimientos y las actitud frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

### **6.5 Tipo de Estudio**

El presente estudio es de tipo exploratorio (Kerlinger, 1992) dado que lo que se pretende es conocer el grado de conocimientos y actitudes de los alumnos regulares a través de una entrevista semiestructurada, en una primera aproximación a esta problemática.

Para la finalidad de la futura investigación se utilizará un estudio tipo descriptivo. En este estudio el investigador obtiene un mayor conocimiento del fenómeno en cuestión en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo (Pick, 1992). Este tipo de estudio permite estudiar la proporción de personas que tienen determinada actitud, percepción o punto de vista. El estudio se aplicará en forma transversal, con la finalidad de observar el fenómeno en un momento determinado.

Es un estudio de campo, debido a que según Kerlinger, (1992) es una investigación científica y no experimental, dirigida a descubrir la relación entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en una estructura social real, que en este caso es la escuela de enseñanza primaria de donde se obtendrá la muestra. No existe manipulación de variables independientes, solamente se analizan las relaciones entre los conocimientos y actitudes de los estudiantes de primaria frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades especiales. El estudio de campo se distingue por su realismo y significancia.

Es un estudio ex post facto porque no introduce cambios, solo se registran datos o informaciones sin intervenir sobre los hechos educativos ni manipular factores que se relacionen con ellos. Kerlinger lo define como una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables (Kerlinger, 1992).

## **6.6 Variables**

Para efectos de éste trabajo se revisarán las variables dependiendo de las preguntas de investigación:

En las preguntas 1 y 2, los conocimientos y las actitudes aparecerán como variables aisladas.

En la pregunta 3, los conocimientos son variables independientes y las actitudes variables dependientes.

En la pregunta 4, el sexo es la variable independiente y los conocimientos y las actitudes la variable dependiente.

En la pregunta 5, el tipo de escuela es variable independiente y los conocimientos y las actitudes la variable dependiente.

### **Definiciones Conceptuales:**

Para efectos de éste trabajo se entenderá por:

- Conocimientos: Información de tipo descriptivo, explicativo, interpretativo, a propósito de un fenómeno (Diccionario Larousse, 1994).

- Actitudes: Sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos y tendencias en favor o en contra en relación con un objeto social (Krech, Crutchfield y Ballacher, 1962; cit por Rodríguez, 1976).

- **Sexo:** Diferencia física y constitutiva del hombre y de la mujer: sexo masculino y femenino (Diccionario Larousse, 1994).

- **Tipo de escuela:** Establecimiento que está dirigido a continuar la formación de sujetos en una línea de educación permanente, para dotarles de habilidades, conocimientos, comportamientos, estrategia, actitudes; desde el marco de la escuela a que éstos asisten (Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, 1995).

### **Definiciones Operacionales:**

- **Conocimientos:** Información que se tiene en relación a las potencialidades e integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- **Actitudes:** Acciones o conductas que se ejercen recíprocamente entre los alumnos regulares y los alumnos con necesidades educativas especiales. (Para fines de este estudio se analizarán cuatro diferentes tipos de actitudes:

1. **Tolerancia:** respeto hacia las opiniones o prácticas de los demás aunque sean contrarias a las nuestras.

2. **Respeto:** acción encaminada a tratar a alguien o algo con consideración.

3. **Aceptación:** recibir uno voluntariamente al otro en su conjunto.

4. **Solidaridad:** ayuda al prójimo en una situación dada.

- **Sexo:** Está dado por las respuestas "masculino" o "femenino" en el apartado de datos de la entrevista.

- **Tipo de escuela:** Está dado por las respuestas pública o privada de en el apartado de datos de la entrevista.

### **6.7 Sujetos**

Se utilizó una muestra de 10 alumnos regulares, 7 mujeres y 3 hombres, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio, cinco de ellos cursan cuarto grado, con edades que oscilan entre los 9 años 4 meses a 10 años 4 meses; y cinco cursan sexto grado, con edades entre los 11 años 2 meses a los 12 años 1 mes; cuatro de ellos asisten a una escuela pública y seis pertenecen a una escuela privada, ubicadas en la Colonia Coyoacán, Barrio de la Conchita. En la escuela pública existen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la SEP, con la finalidad de reorientar los servicios de educación especial permitiendo la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación regular y favoreciendo su integración. En ninguna de las escuelas donde se realizaron las entrevistas se tiene experiencia en cuanto a la integración educativa de alumnos con necesidades educativa.

### **6.8 Muestra**

Se utilizó un método de muestreo no probabilístico por conveniencia. Este es el método más sencillo y en general se utiliza cuando la muestra es impuesta, en donde ya sea el investigador o alguna autoridad selecciona a los sujetos (Rivas, 1991).

### **6.9 Instrumento de Medición**

Primeramente, con el fin de identificar los conocimientos y actitudes de los alumnos regulares frente a los alumnos con n.e.e., se elaboró un cuestionario de 30 preguntas, divididas de la siguiente forma: abiertas, con respecto a conocimientos y para la variable de actitudes se utilizó la escala de Lickert.

En un inicio, el instrumento se piloteó con una muestra de 30 sujetos, 5 alumnos por grado (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, y 6º). La conclusión fue que las preguntas resultaron difíciles de comprender en los tres primeros grados y en los siguientes grados era muy reducida la información ya que no se evaluaban las actitudes de los alumnos regulares.

Por lo anterior se decidió emplear el método clínico, semiestructurado, por naturaleza, prescinde de la rigidez de las pruebas psicométricas (aunque vaya de por medio en ello una

disminución de su confiabilidad), evaluando la conducta en forma más espontánea y natural, y concediendo la mayor relevancia a los errores o equivocaciones del sujeto que constituyen un elemento de diagnóstico tan importante como sus aciertos.

El método clínico -dice Piaget en "El Juicio y el razonamiento en el niño" (1956)- consiste en conversar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas, y conservar, pues, todas las ventajas de una charla adaptada a cada niño, y destinada a permitirle a éste el máximo posible de toma de conciencia y de formulación de sus propias actitudes mentales"

Se empleó una línea de 25 reactivos, con el fin de guiar la entrevista, siempre dando apertura a las contrapreguntas.

Así mismo se elaboró una pequeña historia (Apendice) la cual se presentó como antecedente a la entrevista, con el fin de que la población participante imaginara una realidad de la integración educativa y que ellos se involucraran activamente.

Cabe señalar, la utilización en la entrevista del término "discapacidad" en lugar de "Necesidades Educativas Especiales" se debió a que el empleo de éste último es relativamente nuevo, además de que su comprensión no estaría al alcance de la población en cuestión.

Los 25 reactivos están agrupados en los rubros siguientes: Conocimientos y Actitudes; que para este estudio se define de la siguiente manera:

**Conocimientos:** información que se tiene en relación a las potencialidades e integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

**Actitudes:** acciones o conductas que se ejercen recíprocamente entre los alumnos regulares y los alumnos con n.e.e.

**Materiales:** grabadora y entrevista semi abierta.

### **6.10 Escenario**

En la escuela pública, el lugar donde se llevaron a cabo las entrevistas fue en el cubículo de la psicóloga de USAER, ubicado en una planta baja. El cubículo mide aproximadamente 2.5 x 3.0 m., con una ventana de 50 x 60 cm., iluminado con luz artificial y poca ventilación, aislado del ruido y tráfico

externo durante las clases, ya que durante el recreo los alumnos juegan frente al cubículo. Cuenta con un mobiliario de tres sillas y un escritorio, 1 librero de 2 x 1,70 m. y un archivero de 3 cajones.

En la escuela privada las entrevistas se realizaron en la oficina de la Psicóloga de primaria, ubicada en un 2º piso con un espacio de 5 x 4 m. aproximadamente, con un ventanal que abarca la pared posterior con una ventana corrediza; ventilado e iluminado, aislado del ruido y tránsito humano, con un escritorio, tres sillas y una mesa redonda y cuatro sillas; un librero de 2.50 x 1.80 m. aproximadamente, 2 archiveros, 1 computadora, 1 pizarrón de corcho y persianas para la ventana.

### **6.11 Procedimiento**

Acudí a las escuelas, donde solicité una entrevista con la directora del plantel. Me presenté como una persona interesada en realizar un trabajo de investigación sobre los conocimientos y actitudes de los alumnos de 4º y 6º grado de primaria en relación con la integración educativa; mostré el guión de la entrevista abierta, aclaré que la información obtenida sería confidencial y solicité un tiempo de 15 a 20 minutos aproximados por entrevista. Este hecho fue suficiente para tener acceso a las instituciones, acordé el día en que se realizarían las entrevistas con los niños. Asistí el día programado para la entrevista; la psicóloga de la institución me recibió y le solicité un lugar idóneo para realizar la entrevista. Me acompañó y me presentó con las maestras y les pedí la participación de uno o dos de sus alumnos (as), el único requisito era que su participación fuera voluntaria. Una vez asignado el participante, se realizó el recorrido de su salón hacia el lugar donde se realizó la entrevista, éste tiempo de utilizó para platicar y establecer rapport iniciando un diálogo con preguntas generales como su nombre, participación en otra entrevista, qué si siempre había estudiado en esa escuela, qué si vivía en Coyoacán etc. En la escuela pública las entrevistas se realizaron frente a un escritorio con dos sillas y en la escuela privada frente a la mesa redonda con dos sillas, en ambos casos se buscó cercanía. Se les preguntó a cada uno de los estudiantes si podía ser grabada la entrevista, mencionando que era importante capturar todas sus opiniones las cuales serían confidenciales y de gran ayuda; a lo cual accedieron sin ningún problema. También se mencionó que se encontraban en completa libertad de preguntar en el caso de que algo no quedara claro.

En forma general, durante las entrevistas los niños mantuvieron un comportamiento tranquilo, seguro, mostraron interés en el tema. Gracias a la entrevista semi abierta se logro captar mayor información haciendo contrapreguntas, cuando aparecía algo interesante, surgía alguna duda, o había algo más que investigar, tratando siempre de involucrar a los niños. Al final de las entrevista les pedía si querían agregar algo más. El cierre de la entrevista se dio con un agradecimiento de mi parte por su colaboración y les obsequié una bolsa de dulces.

## **CAPÍTULO VII**

## **7.1 Análisis de Resultados**

Con el fin de analizar adecuadamente los resultados obtenidos, presentamos los datos que se relacionan con cada pregunta de investigación. Para cada una de ellas tal y como aparecieron en la sección de metodología, resaltamos los reactivos que pueden proporcionar información para contestarlas y analizamos cualitativamente las principales respuestas proporcionadas por los sujetos participantes.

En adelante se utilizarán las siguientes abreviaturas: entrevista (E), número de participante (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, o, 10) y reactivo (R).

### **Pregunta 1**

**¿Cuáles son los conocimientos que tiene el estudiante de primaria regular con relación a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?**

#### **Reactivo 1**

**¿Conoces a niños con discapacidad?**

En este reactivo se observó que 7 de los 10 alumnos reportó conocer a niños con discapacidad, las 3 entrevistas restantes mencionaron **“no conocer”** por lo cual se realizó una contrapregunta: ¿haz visto niños con discapacidad afirmativamente (E.1,2,6).

#### **Reactivo 2**

**¿Qué tipo de discapacidad conoces o has visto?**

Las respuestas a este reactivo muestran una participación significativa arrojando diferentes tipos de discapacidades siendo las más frecuentes **“...no pueden caminar...”** mencionada por 5 de los 10 alumnos; **“...no pueden oír...”**, la señalaron 3; y **“...están en silla de ruedas ...”** la mencionaron 2. Así mismo reportaron otras discapacidades como **“...no pueden ver...”**, **“...que están lastimados del cuerpo y también Down”**, **“... auditivos y mudos”**, **“...retraso mental...”**, **“...parálisis cerebral, “...tiene problemas para hablar”**. **“...niños paralíticos, enfermos mentales y deformes”**, **“...otros que babea, otros que son diferentes a nosotros, otros que no pueden escribir con sus manos”**.

Las respuestas que arrojaron estos dos reactivos reflejan conocimientos moderados.

Se continuará el análisis sobre los conocimientos, donde los reactivos arrojen información pertinente.

### Pregunta 2

**¿Cuáles son las actitudes que tiene el estudiante de primaria regular con relación a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?**

#### **Reactivo 3**

**¿Crees que los niños con discapacidad les beneficia estar en tu salón?**

Al considerar las respuestas se observa que 6 de los 10 alumnos señalaron una respuesta afirmativa, las 4 entrevistas restantes niegan un beneficio.

Como se puede notar en el análisis de las actitudes las respuestas positivas reflejan una tolerancia en 6 de los 10 casos, así se menciona en E3 **“en cierta forma porque sería bueno que estuvieran en el salón, que les enseñaran a intentar quitar sus , bueno, evitar que sus discapacidades los afectaran mucho”**. En lo que refiere al respeto y a la aceptación solo aparecen en 3 de las 10 entrevistas, E4 **“...así nosotros los apoyamos, les enseñamos a leer, les enseñamos a aprender letras y si no pueden caminar les podemos llevar en su silla de ruedas a pasear y nada más”**. En cuanto a una actitud de solidaridad aparece de forma insuficiente, por ejemplo E6 **“No porque en mi salón normalmente vienen niños que no tienen problemas, porque los que tienen problemas van a escuelas especiales”**, E2 **“No porque si eres el único que está malito y todos los demás niños están bien entonces se va avergonzar, se va a sentir mal porque él nada más está mal”**, E9 **“No porque somos niños normales y los rechazarían a los niños con discapacidad”**, E10 **“No, porque hay personas que los rechazan y no se sienten ellos como si estuvieran en un buen lugar”**.

Así mismo las respuestas a este reactivo muestran una actitud de “lástima” ejemplo: E.1 **“...tienen derecho a estar en cualquier lugar...ellos están enfermos”**. E.5 **“...si están solos se van a sentir peor, se van a sentir incapaces...”**. E.7 **“...tienen como una vida normal...”**. E. 8 **“...porque conocen a niños que tienen todos sus órganos...”**.

Al analizar las respuestas de los alumnos con relación a sus conocimientos se observa una información elemental ya que reportan el beneficio como una ayuda social, ejemplo: E4 **“...así nosotros los apoyamos, les enseñamos a leer, les enseñamos a aprender letras y si no pueden caminar les podemos llevar en su silla de ruedas a pasear y nada más”**.

#### **Reactivo 4**

##### **¿Crees que los niños (as) con discapacidad pueden jugar contigo?**

Analizando las respuestas se observa que el total de los alumnos señalaron que los niños con discapacidad sí pueden jugar con ellos; en la contrapregunta sus argumentos denotan una suficiente tolerancia en 8 de 10 casos: E3 “**Al Basquet-ball, juegos de mesa, ajedrez, Nintendo**”; un respeto en 6 de los 10 por ejemplo: E4 “**Sí porque son niños comunes y corrientes y también tienen los mismos derechos que nosotros**”, E9 “**Si, porque siento que son iguales a mi pero con una discapacidad**” y en 7 de las 10 respuestas se presenta la aceptación, E10 “**A cantar, a jugar juegos de manos y aventar la pelota desde lejos sí está en silla de ruedas**”. Existe una templada solidaridad al referirse E8 “**Si tiene una muleta puede jugar y yo estoy jugando con una pelota, ellos pueden agarrar y pedir ayuda a otros niños y hacer la muleta así enfrente y golpear la pelota**”, E5 “**Pues a las escondidillas, pueden jugar basquet-ball, aunque están inválidos pueden jugar así en la silla de ruedas**”.

Estos últimos datos sugieren un conocimiento más preciso en torno a las potencialidades y limitaciones de los niños con necesidades educativas especiales.

#### **Reactivo 5**

##### **¿Aceptarías a un niño (a) con discapacidad en tu equipo de trabajo?**

Revisando las respuestas a este reactivo podemos observar una respuesta afirmativa en 9 de las 10 entrevistas, así lo reflejan los siguientes comentarios: E3 “**Si, porque aunque tengan una discapacidad este física no quiere decir que no sepan nada, porque eso no es tontos**”, E5 “**Si porque ellos también pueden trabajar y no porque tengan una discapacidad no pueden hacer lo mismo que nosotros**”, E5 “**Si, porque debo de convivir con más personas...y se siente feo que nadie te quiera en tu equipo**” E6 “**Sí, no sería justo que lo dejaran solo, también necesita una oportunidad**”; éstas dos últimas respuestas denotan una actitud de lástima. En cuanto a las actitudes se registró una posición media hacia la tolerancia, al respeto y a la aceptación. En relación a la solidaridad encontramos en E9 “**Yo si lo aceptaría, porque no importa como esté o como sea, yo lo que quiero es tener amigos**”, E10 “**Claro que si porque yo creo que yo le ayudaría, le enseñaría cosas que el no sabe y también ellos me pueden enseñar a mi cosas**”.

Al observar los resultados de este reactivo se evidencian sentimientos de superioridad y lástima, como es el caso de la entrevista No.7 “**...les das la oportunidad de ser normales y tener un equipo así normal aunque no puedan hablar bien o algo**”. Así mismo prevalece en sus discursos un sentimiento de deber como se deja ver en la entrevista No. 2 “**...alguien tiene que ayudar a esos niños...**”.

### **Reactivo 6**

**¿Te beneficiaría en algo tener compañeros con discapacidad?**

Las respuestas a este reactivo muestran un incremento en la respuesta afirmativa, en 8 de los 10 estudiantes; presentándose actitudes de tolerancia, respeto y aceptación. Las respuestas fueron: E1...“te enseñas hacer más amable ...”, E3 “...aprendería a convivir con gente diferente ...”, E4“...podemos aprender cosas de ellos...”. A las respuestas positivas hubo actitudes negativas por ejemplo: E7 “...aprendes agradecer que no tienes ninguna discapacidad...”, E9 “...tenemos que cargarlo y detenerlo de la mano.”

Los resultados obtenidos en este reactivo muestran que los alumnos tienen conocimientos moderados con relación a las capacidades de los niños con necesidades educativas especiales con base en un espíritu no discriminatorio hacia la diversidad.

### **Reactivo 7**

**Si un niño con discapacidad no entiende la explicación del maestro ¿crees que tú le puedes ayudar?**

En este reactivo se registró una respuesta afirmativa en 9 de los 10 alumnos mostrando en sus respuestas una adecuada tolerancia, por ejemplo E7 “Pues enseñarle con tus palabras porque tal vez las del maestro no las entendía o algo no escuchó o no puso atención en algo”; así mismo el respeto y la aceptación estuvieron presentes en 5 de los 10 alumnos. Aparece una actitud de solidaridad insuficiente, ejemplo: E1 “... sí le explicaría, pero luego no nos dejan porque la maestra nos regaña...”

A1 mismo tiempo sus respuestas dejan ver un alto grado de lástima y superioridad al acercarse al que esta en desventaja, así lo expresan en las entrevistas:

E2 “...los niños están malitos y alguien les tiene que ayudar...”

E4 “...así con paciencia y con facilidad...”

E5 “...en Inglés yo le puedo explicar o en Español las mecanizaciones yo le puedo decir ...”

E8 “...porque si no le entiende sería un problema,...yo se las puedo explicar con más calma”

E9 “...porque el tiene problemas...”

E10 “...si alguien no les explica o no les ayuda, ellos no van a saber como hacer las cosas”

E1 “...le explicaría bien lo que no entendió..”

### **Reactivo 8**

**¿Cómo te sentirías si tú necesitaras ayuda para entender?**

Las respuestas negativas obtenidas en 8 de las 10 entrevistas se ven confirmadas en el discurso de los alumnos al referirse con una baja tolerancia a asumir que ellos pueden por una problemática que implique reconocer un problema, por lo tanto necesitar ayuda implica una molestia, así lo reflejan las entrevistas siguientes: E2 "...estuviera molestando a mi compañero...y cada vez se molestaría", E3 "...me apoyarían porque normal me siento", E7 "...sentiría que no soy normal...".

#### **Reactivo 9**

**¿Crees que tus compañeros con discapacidad están contentos en tu salón?**

En este reactivo el grupo entrevistado mostró en un inicio una respuesta afirmativa en 7 de los 10 casos, denotando en su razonamiento una baja tolerancia, un insuficiente respeto y una precaria aceptación al comentar: E4 "...no sienten que están con niños iguales que ellos ...que están con niños que les enseñen cosas". E5 "No mucho porque hay gente que se burla de él o de ella". E6 "Pues si porque nosotros o sea los que no tienen problemas si aprenden más rápido y les pueden enseñar", E7 "...hay niños que no les hacen caso pero no los tratan mal", E8 "Si, porque ya conocieron más niños y ya no se sienten tan despreciados". E9 "...no importa lo que tengán", E10 "Si, porque están con más niños".

#### **Reactivo 10**

**¿Crees que los niños con discapacidad deben ir a escuelas en donde haya sólo niños como ellos?**

En esta pregunta los alumnos entrevistados sugieren una escuela única para los niños discapacitados en 4 de los 10 casos, por ejemplo: E6 "Si porque esa escuela si es de ciegos leé con las manos que se llama Braille, entonces no sé como le harían o si fuera o tuviera mal sus piernas no podría ir a recreo, no podría ir a muchas clases", E9 "Si , porque estos niños con retraso mental hay una escuela específicamente para ellos", E10 "Pues a veces es recomendable" en la contrapregunta "Porque las van a rechazar y les van a decir quítenme estos de al lado y los van a llamar como una cosa"; las siguientes 4 entrevistas muestran una apertura a los niños con discapacidad dentro de su escuela pero con un elevado grado de desprecio, rechazo e intolerancia, así lo reflejan los siguientes comentarios:

E1 "...tengo una hermana que no pronuncia las palabras y por eso luego molesta y no te gusta...va a una escuela así".

E2 "...puede ir a otra escuela donde estén niños que escuchen y no tienen mal aspecto".

E5 "...convivir con niños que tienen lo mismo que tu no es bueno"

E8 "...si hay solo niños como ellos no se va quitando la pena ....es necesario estar con otros niños normales pero que no los desprecien".

Así mismo hay una tercera posición donde 2 de los 10 entrevistados se inclinan por una respuesta donde se incluyen a ambas escuelas, ejemplo:

E3 "Pueden venir aquí u allá...si estuviera aquí se hiciera lo posible"

**E7 “Si, ...no se sienten tan rechazados porque los demás son como ellos ...y no porque es más fácil adaptarse si vives entre niños que si son normales”.**

Las respuestas antes mencionadas, sugieren de forma general que los alumnos tienen un conocimiento inadecuado.

#### **Reactivo 11**

**¿Permitirías que un niño con discapacidad te tocara?**

De los 10 alumnos entrevistados, 9 fueron con respuesta afirmativa mostrando información como la siguiente: **E3 “...la discapacidad no se contagia, es por accidente o porque así naciste”, E6 “No son extraterrestres”, E5 “ Si, pues no es para que te de asco ni nada. Es normal”.**

En 2 de las respuestas afirmativas hay rasgos de una actitud de lástima y superioridad, por ejemplo: **E7 “Si porque son especiales. En la contrapregunta ¿Por qué son especiales? -Contesta- “Porque no pueden hacer una cosa....saben querer más”. E8 “ Sería muy agradable para mí porque él sentiría lo que es tocar a una persona con todos sus órganos”.**

Por las respuestas anteriores podemos observar que los alumnos reportan una información adecuada.

#### **Reactivo 12**

**Si un niño con discapacidad por error tira tus cosas, ¿tú que harías o que le dirías?**

En este reactivo las entrevistas mostraron una actitud de intolerancia, rechazo y falta de respeto y solidaridad al referirse de la siguiente manera:

**E1 “Que si tiene más cuidado ...y no vaya hacerlo otra vez”.**

**E2 “ ...no se fijan no pueden ver ... yo las levantaría y luego me enojaría”.**

**E4 “ ...eso no se hace”.**

**E6 “La próxima ves ten más cuidado”.**

En 4 de los 10 casos hay una marcada indiferencia hacia la problemática de los niños con discapacidad cuando mencionan “...no me importa...”, “...no hay problema...”, “...las levantaría y ya”.

En la entrevista No. 8 hay una actitud de lástima cuando menciona que “...las levantaría, le ayudaría, no tiene a nadie y por eso está tirando todo y lo están insultando, le ayudaría”. Así mismo se ve reflejada una actitud de superioridad en la entrevista No.10 al decir “ Si el me pide perdón le diría o lo disculparía”.

### Reactivo 13

**¿Si se sentara junto a tí un niño con discapacidad ¿le pedirías a la maestra que te cambiara de lugar?**

En este reactivo las respuestas fueron negativas 9 de 10 mostrando indiferencia ante la poca posibilidad de cambio de lugar, ejemplo: E5 “No pues porque debería de convivir”. La respuesta en la entrevista 2 fue un “...tal ves sí” y cuando le pedí explicar se refirió “Si porque me molestaría y me estaría pidiendo...”

### Reactivo 14

**¿Si tus amigos (as) rechazan o se burlan de los niños (as) con discapacidad ¿tú que opinas?**

Analizando las respuestas, observamos la existencia de una adecuada tolerancia, respeto, aceptación y solidaridad respaldadas por una actitud de miedo en 6 de las 10 entrevistas, argumentando: E1 “...no se burlen porque nos pudiera pasar a nosotros”. E2 “ Si un día estuvieran así como ellos se sentirían avergonzadas.” E6 “...si ellos estuvieran en su lugar sentirían igual de mal”, E7 “...no tuvieron tanta suerte”, E8 “ Dios los hizo así”.

También existen respuestas como las siguientes E3 “todos somos iguales aunque tengamos discapacidades”

Los datos obtenidos de las respuestas anteriores sugieren de forma general un conocimiento suficiente ya que favorece el respeto a las diferencias.

### Reactivo 15

**Si un día no llega el maestro, ¿que crees que se debe hacer?**

Los resultados obtenidos en este reactivo muestran que 5 de los 10 entrevistados presentan una suficiente actitud de respeto e igualdad al mencionar en sus respuestas lo siguiente E6 “...todos estén sentados que no hicieran relajo...”, E7 “Pues jugar con ellos y hechar relajo...”, E8 “...ponernos a leer o ayudar a nuestros compañeros, hacer algo de beneficio”. E8 “Guardar orden y silencio...”, E10 “...estar en silencio todos”.

Por el contrario el resto de los alumnos demostró una baja aceptación y lástima, reportando E1 “...tan siquiera hagan un dibujo ...sí no hasta se pueden pelear...”, E2 “...que llegue el maestro rápidamente porque si los dejan solos hay niños que no pueden ver y hay niños que están lastimados...”, E3 “Mandarlos a otros salones por ese día...”, E4 “Estar ahí con el niño porque pueden los demás llegar a insultarlo, a pegarle, a molestarlo...”.

### **Reactivo 16**

#### **¿Cuál es tu opinión de que los niños con discapacidad vayan a tu escuela?**

Al observar los resultados de este reactivo se evidencian cambios importantes. El primero de éstos es una respuesta afirmativa en cada una de las entrevistas. Un segundo cambio se refiere a que manifiestan respeto y tolerancia a las limitaciones de sus compañeros, así lo evidencian sus respuestas E7 “...se adaptan más rápido y si tienen errores pueden saber como hacer bien porque ven a los demás niños...” E8 “...pueden aprender más cosas si no las saben...”, E10 “...ellos pueden aprender aquí más...”, E2 “...no es necesario que entren a una escuela obligatoria sino a una escuela que quieran ellos porque ellos son los que estudian”, E4 “Para ayudarlos y para que convivan más con niños que son diferentes a ellos”.

Los participantes denotan una actitud de lástima en sus contrarespuestas por ejemplo: E5 “Si uno se lleva con discapacitados, decirles sus defectos y pues que entendiera eso”, E9 “...a veces no entiende o a cada rato estaría dando guerra.”

Los resultados anteriores señalan en forma general un conocimiento suficiente al reflejar en sus respuestas un ambiente de cooperación.

### **Reactivo 17**

#### **¿Cómo crees que se debe tratar a los niños con discapacidad?**

Como se puede observar, en 9 de las 10 entrevistas se reportó una actitud de lástima ya que mencionan que se debe tratar a los niños con ternura, amor y mucha paciencia (E8, E8, E10) “Con respeto ...que no los molesten” E6. “Se deben de tratar igual solo que con un poco de más paciencia porque no saben algunas cosas que los demás si saben” E7. “ Ayudándoles, todo lo que ellos no pueden hacer considerando que están enfermos...” E1. “Dictándoles lentamente o poniéndoles en el pizarrón...” E2.

Solo la entrevista 4 reporta una actitud de apertura “Normal que a los demás niños”; a la contrapregunta expresa “Haga de cuenta, jugar, platicar sentarnos a hablar con ellos contarles nuestros secretos y cosas por el estilo”.

Al analizar las respuestas anteriores, en función de los conocimientos de los alumnos se observa una información insuficiente, puesto que se centra su atención en lo que los niños con n.e.e. no son capaces de aprender o necesitan.

**Reactivo 18**

**¿Aceptarías que un niño con discapacidad, por su propio esfuerzo obtuvo mejores calificaciones que tú?**

En este reactivo hay una apertura a la aceptación y respeto en 6 de los 10 participantes, argumentando que “...no estudie y él sí estudio” E4, “...el empuñó todo su esfuerzo y tal vez yo heche relajo” E5, “...él estudió y yo no tanto” E6, “sería igual que si un niño normal saca mejores calificaciones que yo” E7, “...ese niño se está superando y no le voy a tener envidia porque sería como una compañera que me ganó porque ella le puso todo su esfuerzo” E8.

En la respuesta de la entrevista 1 existe una aceptación con lástima al expresar “Si...obtiene más calificaciones porque es un niño enfermo...”

Asimismo existe una intolerancia y poca solidaridad en las respuestas de tres participantes E10 “...yo me enojaría porque ella sacó más calificaciones”, E9 “Si me importaría...no es posible que el tenga discapacidad y yo no tenga nada y salga mal”, E2 “No porque luego se estarían burlando”.

**Reactivo 19**

**¿Te dejarían tus papás ir a jugar a la casa de un niño con discapacidad?**

De los 10 entrevistados, 9 fueron con respuesta afirmativa argumentando que E3 “...mis papás no tienen nada en contra de que un niño tenga discapacidad...”, E5 “...ellos piensan lo mismo que yo, que debo compartir con más gente ...”, E6 “...no les importa que tengan cualquier problema”, E9 “Si porque mis papás no tienen excepciones a los niños que están bien o a los discapacitados”.

En las siguientes tres respuestas los entrevistados expresan una aceptación con cierta lástima e intolerancia y rechazo: E7 “Si pero solo que haya alguien supervisando por si le pasa algo...”, E8 “...ellos me inculcaron ese amor a todos los niños aunque no sean como yo”, E10 “Si, bueno a veces no...porque no es recomendable....pueden lastimarnos”.

Por último la entrevista No. 2 no acepta y expresa miedo: “No, porque si tiene una enfermedad luego me la pega”.

**Reactivo 20**

**¿Tú te ofrecerías a ir a la casa de un niño con discapacidad a ayudarlo hacer la tarea?**

En este reactivo, 5 fueron con respuesta afirmativa mostrando lástima por ejemplo: E4 “Yo le podría enseñar a aprender en forma de juego”, E5 “...para que comprenda bien la clase y no se sienta así el más ridículo”, E8 “Cuando yo tenga tiempo...”. El resto de las respuestas mostraron indiferencia y poca solidaridad hacia sus compañeros al expresar: “...no creo que tanto...” E1 y E10. La entrevista que expresó un rechazo fue la número 2 “Pues no, no, no quiero.”

**Reactivo 21**

**¿Un niño con discapacidad te puede contagiar su discapacidad?**

Como se puede observar, 9 de los 10 alumnos manifestó que no se puede contagiar una discapacidad argumentando que E7 "...eso se adquiere cuando esta en la panza de su mamá, ahí es adquirido porque una célula no se formo bien o algo así.", E6 "Si está ciego no te va a dejar ciego", E3 "La discapacidad se tiene cuando naces o por un accidente", E9 "No, porque esa discapacidad que tiene es al nacer o por una caída o un golpe muy fuerte", E5 "No, haz de cuenta, cuando está paralítico no te va a contagiar eso.."

La entrevista 2 obtuvo una respuesta afirmativa, en la contrapregunta menciona que "luego yo me burlo de ellos y luego yo me caigo y me lastimo la pierna y luego me pasa algo que ellos tienen".

Los datos anteriores reflejan un conocimiento adecuado.

**Reactivo 22**

**¿Piensas que los niños con discapacidad necesitan más tiempo con el maestro?**

Analizando las respuestas, observamos que 6 de los 10 alumnos reportaron que es necesario más tiempo argumentando que E1 "...no pueden entender unas palabras y le pidan al maestro que si les ayuda", E6 "...si el niño no entiende bien puede que el maestro vaya a su casa y le puede explicar mejor y darle clases individuales", E8 "...a veces es difícil y necesita de mucha paciencia", E10 "...el maestro les puede explicar lo que no entendieron". Las respuestas que denotan tolerancia, respeto y aceptación son las siguientes: E3 "...discapacidades mentales esos necesitan un cierto tiempo con un maestro y los que tienen discapacidades físicas no", E7 "Si su problema es mental sí. Si es físico no", E4 " Si su problema es auditivo pues yo digo que sí"

En la entrevista 2 existe un rechazo total al expresar que "no necesita más tiempo porque el maestro debe descansar"

En relación a los conocimientos de los alumnos se puede mencionar de forma general que su información es rudimentaria puesto que ésta promueve la separación de la clase regular.

**Reactivo 23**

**¿Crees que los niños con discapacidad necesitan del apoyo de un maestro especialista?**

Al considerar las respuestas se observa que 6 de las 10 entrevistas manifiestan una necesidad de un maestro especialista argumentando: E1 “...no cualquier maestro puede”, E2 “...que les este diciendo que hacer...”, E4 “Si es mudo... necesita la atención del maestro especialista”, E5 “...está sordo y nosotros no sabemos...”, E9 “...el maestro tiene que tener paciencia para ayudarlos”, E10 “...ese maestro les puede enseñar como hacer las cosas”.

Mientras que las 4 respuestas restantes expresan una mayor tolerancia, respeto y solidaridad por sus compañeros diciendo que E3 “...discapacidades mentales necesitan un cierto tiempo y las que tienen discapacidades físicas no”, E6 “ A veces ... como una parálisis cerebral...”, E7 “...su problema es que se puede curar con terapia, si necesita...”, E8 “...depende de como sea su retención ...si el niño es inteligente pues va a poder hacer muchas cosas y no necesita de otras personas”.

Los resultados obtenidos en este reactivo muestran que los alumnos tienen un conocimiento primitivo puesto que éste promueve la separación de la clase regular.

#### **Reactivo 24**

**¿Crees que todos los niños con discapacidad tienen problemas para aprender o entender?**

Al observar los resultados de este reactivo se reporta que al total de los alumnos manifestó a grandes rasgos, que no todos los niños con discapacidad tienen problemas para aprender o entender, reflejando una adecuada actitud de tolerancia, respeto, argumentando: E3 “...no todos porque algunos solo tienen defectos físicos”, E4 “...si es mudo el niño sí tiene problemas, pero si viene en silla de ruedas no tiene ningún problema”, E5 “si, los sordos, los que no hablan ... los que están en silla de ruedas pueden entender perfectamente”, E6 “Si te rompes la pierna no afecta al cerebro”, E9 “ Bueno, no todos solamente los que al nacer con problemas mentales y síndrome de Down”, E8 “No, unos tienen más rapidez en el aprendizaje otros más lentitud, pero pues siempre terminan aprendiendo si piden apoyo”.

De forma general las respuestas antes mencionadas sugieren que los alumnos tienen un conocimiento suficiente al señalar que hay características que obstaculizan su aprendizaje pero que si son capaces de aprender.

#### **Reactivo 25**

**¿Conoces niños sin discapacidad que no entiendan bien lo que explica el maestro?**

En este reactivo se observa una respuesta generalizada en 9 de las 10 entrevistas donde manifiestan conocer niños sin discapacidad que no entienden bien lo que explica el maestro, y reportan como causa las matemáticas, la tarea etc. Asimismo también expresan:“... no ponen atención ...”E3, “No entiende los problemas, las divisiones” E4, E5 “...no escucha bien...”, E6

“...pregunta la misma pregunta cinco veces...”, E7 “...No entiende bien las matemáticas”, E9 “...trata de poner atención pero la verdad no entiende”, E10 “...están muy distraídos”

### **Pregunta 3**

**¿Cuales son las posibles relaciones entre conocimientos de los estudiantes de primaria regular y sus actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?**

En la comparación entre los resultados de los conocimientos y las actitudes de los estudiantes de primaria se observa lo siguiente:

Primeramente se registró que 4 de las 10 entrevistas (E3, E4, E5, E8) presentan un conocimiento suficiente lo cual repercute en una mediana actitud de aceptación y respeto pero con elevado grado de lástima e indiferencia; así lo demuestra la siguiente declaración **E8 reactivo 14 “...pero es un ser humano y lo tenemos que tratar igual porque Dios lo hizo”.**

Posteriormente aparece un nivel medio de conocimiento donde 3 de los 10 alumnos presentan información limitada subrayando una actitud de lástima, rechazo, intolerancia así lo reflejan las siguientes entrevistas:

**E1 R24 “...yo creo que son inteligentes después de lo que traen así malo”.**

**E7 R10 “... no se sienten tan rechazados porque los demás son como ellos...es más fácil adaptarse si vives entre niños que si son normales, que están bien físicamente”.**

**E6 R22 “...si el niño no entiende puede que el maestro vaya a su casa.”**

Finalmente se registró un tercer nivel de conocimiento donde 3 de los estudiantes reportó una información pobre o nula la cual se refleja en una actitud de rechazo, miedo, lástima, desprecio, así lo reflejan las respuestas de la entrevista **10 R23 “...un maestro como el de nosotros no le puede explicar”, E2 R21 “...me puede contagiar, si tiene una enfermedad o si luego yo me burlo de ellos ...y luego me pasa algo que ellos tienen”, E1 R3 “...tienen derecho a estar en cualquier lugar ellos están enfermos”.**

### **Pregunta 4**

**¿Cuáles son las posibles diferencias entre niños y niñas de primaria en sus conocimientos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.**

La población que participó fue de 3 hombres y 7 mujeres de los cuales se obtuvieron los siguientes datos, señalando que 3 de las 7 mujeres reportaron tener conocimientos suficientes y una adecuada actitud de aceptación y respeto; asimismo se registró 3 de las 4 mujeres restantes

presentaron conocimientos pobres y actitudes de rechazo, lástima y miedo; posteriormente 2 hombres y una mujer presentan conocimientos medios y una actitud rudimentaria reflejada en lástima, rechazo e intolerancia. Finalmente un hombre reflejando conocimientos suficientes y actitud mesurada.

De forma general las niñas presentan una relación entre los conocimientos y las actitudes; a diferencia de los hombres no hay relación entre sus conocimientos y sus actitudes.

**Pregunta 5**

**¿Cuáles son las posibles diferencias entre los estudiantes de la escuela pública y privada y sus conocimientos y actitudes frente a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales?**

La población que participó fue de 5 alumnos por tipo de escuela. Los datos obtenidos en este último apartado señalan que 3 de los estudiantes de escuela privada presentan alto conocimiento con una actitud de aceptación y respeto, al igual que un estudiante de escuela pública. En 2 casos en escuela pública y uno en escuela privada presentan conocimientos medios y actitud de rechazo y finalmente en 2 casos de escuela pública y 1 caso en escuela privada reportó conocimientos pobres y baja actitud.

A grandes rasgos se observa que existe una relación entre la escuela privada y los conocimientos y las actitudes

## CONCLUSIONES

Es importante mencionar, que el presente trabajo es un intento de aproximación al diagnóstico de los conocimientos y las actitudes de los alumnos regulares frente a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En busca de los antecedentes sobre la Educación Básica en México, nos encontramos con que juega un papel importante, no sólo por su relevancia histórica, sus dimensiones, tradiciones y experiencias, sino porque ha sufrido cambios, los más recientes se han gestado a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica, la modificación del Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación, los cuales permiten hablar de calidad educativa en lo que se refiere a cobertura, eficiencia y equidad permitiendo a la gran mayoría de la población la única posibilidad de acceder a los conocimientos básicos que se requiere poseer en las sociedades contemporáneas.

Estos cambios permiten a la Educación Especial renovarse y participar como una modalidad de la Educación Básica.

Por estas razones la antigua clasificación y etiquetación de los niños con discapacidades se está reemplazando por el concepto de Necesidades Educativas Especiales. Si bien no todos los niños con discapacidades tienen necesidades educativas especiales, algunos sí requieren que se efectúen adecuaciones para ingresar o integrarse a la escuela.

Así, cada niño y niña necesita apoyo y orientación durante su desarrollo. Algunos necesitan un grado mayor de ayuda e incluso requieren de atención especial durante ciertas etapas de la vida y por períodos de mayor o menor duración.

Por estas razones, la tarea de la integración, sobre todo cuando implica centrarse en las capacidades y no en las discapacidades del menor, requiere de conocimientos y actitudes favorables como la tolerancia, el respeto, la aceptación y la solidaridad de sus coetáneos, de profesores, padres de familia y de la sociedad en general.

Si bien, la educación regular atiende las características comunes de los niños y niñas y busca "formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humana..." (SEP, 1993), debe atender también en forma integral sus diferencias individuales sin temor a ser segregado o etiquetado, atendiendo la formación de valores y actitudes.

El informe Warnock señala: el proceso de integración consiste en brindar a los educandos la posibilidad de participar con sus compañeros, sobre una base de igualdad en aquellas prácticas que les permitan desarrollar al máximo su potencial y participar en las diferentes expresiones culturales de la comunidad escolar. Los resultados obtenidos en el presente estudio demuestran que la integración educativa va mucho más allá de un problema de organización, pues las actitudes de los estudiantes muchas veces no propician que el menor con ese tipo de características lleve a cabo todas las actividades que realizan sus compañeros, la poca tolerancia con ellos en el mismo ambiente, la pobre igualdad de oportunidades y los conocimientos precarios al convivir con ellos en el mismo ambiente, demuestran algunas veces un terreno poco fértil para establecer un trato humano y respetuoso que todo ser humano requiere para su bienestar y calidad de vida.

Los resultados generales encontrados en el presente estudio corroboran la propuesta de Sanz del Río (1988) donde los alumnos no discapacitados difícilmente podrán mostrar actitudes constructivistas y tolerantes hacia las personas con discapacidad, cuando no se les prepara para convivir con ellos, brindándoles información sobre que es una discapacidad. Por esto, una condición previa a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales es brindar información sobre que es una discapacidad y las implicaciones de ésta, así se rompen las barreras creadas por mitos y falta de información.

Los resultados obtenidos del presente estudio, marcan esta necesidad de sensibilización en la situación actual del estudiante de primaria regular. Según la DGEE tiene entre sus objetivos incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial por parte del medio social, esto es difícil de lograr pues cuando no se proporciona una información previa para sensibilizar a los alumnos no discapacitados, difícilmente podrán mostrar actitudes favorables hacia los que lo son. Al igual que los movimientos humanistas al considerar a las personas con n.e.e. como individuos con derecho a un trato humano y respetuoso, los niños y las niñas deberían manifestar también estas actitudes.

Como ya se vio en el capítulo de Actitudes, éstas se aprenden primeramente en el seno familiar, sin olvidar que los medios de comunicación son eficientes para promover ciertas actitudes. De acuerdo con Hargreaves (1986), las actitudes van estar influenciadas por el contexto en que se maneje la escuela, así lo confirman en varios casos los resultados que aportan las entrevistas donde se muestra que los estudiantes de escuela privada proporcionan actitudes de mediana tolerancia, e insuficiente solidaridad; a diferencia de los alumnos de escuela pública

donde se presenta una actitud de caridad y lástima, ya que los presentan como seres dependientes e indefensos.

La integración intenta conjuntar los sistemas de educación especial y regular, de manera que se evite separar al individuo del resto de la sociedad, pero la teoría no corrobora los resultados del presente estudio, donde en algunos casos constatamos las consecuencias de una actitud desfavorable de los ambientes segregadores y restrictivos que pueden generar los alumnos regulares dentro del aula.

En este trabajo se concluye que se debe proporcionar una información previa a los estudiantes regulares antes de presentar la integración educativa como una alternativa donde la escuela sea capaz de dar educación de calidad a todos los niños y niñas, con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación.

Podemos inferir que la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular es todavía un camino por recorrer que requiere de conocimientos y actitudes favorables. Lo importante es que este camino ha iniciado. Los conocimientos la aceptación y solidaridad no son automáticas y exigen que todos nosotros nos enfrentemos a ellas. Conseguir que las escuelas sean para todos es difícil pues la ignorancia, el rechazo y la intolerancia llevan muchos siglos practicándose. Nuestra sociedad no ha estado inmersa en una cultura donde la amistad con personas con discapacidad sea un acontecimiento natural y típico en la vida. Nosotros educadores debemos de propiciar las medidas para asegurar que las actitudes de segregación no pasen a las generaciones siguientes.

Con base en los resultados obtenidos en la presente investigación y la teoría consultada al respecto, se puede concluir que la integración no se dará por decreto o por la ley que la impulsa, sino por varios aspectos como son:

El aspecto del conocimiento y las actitudes de los alumnos de primaria regular frente a la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales es uno de los cuestionamientos que merece una atención primordial.

Los resultados obtenidos en esta investigación realizada a niños de escuelas primarias regulares de la Colonia Coyoacán, son los siguientes:

En cuanto a la actitud hacia la integración escolar de niños con N.E.E., los alumnos de escuela regular expresaron tener una actitud desfavorable. Tal posición del alumnado entrevistado puede ser considerada como indicadora de una inmadurez social en lo referente a la

aceptación de las diferencias individuales y específicamente hacia los niños con N.E.E. En este caso pudo haber influido el hecho de que posiblemente los niños no tengan un conocimiento veraz de las potencialidades de las personas con N.E.E. y de la organización y funcionamiento del sistema educativo integrado, por lo que tal actitud de lástima, compasión, enojo, burla, impaciencia, intolerancia, puede considerarse aún dentro de un proceso de cambio.

- Los alumnos con N.E.E. son percibidos en general con lástima, como enfermos, diferentes. No existe el respeto a las diferencias, que ayude a construir relaciones más tolerantes y solidarias.

- Con respecto al conocimiento es escaso y precario sobre las potencialidades y características de aprendizaje de los alumnos con N.E.E., pues manifestaron que necesitaban un maestro especialista para poder aprender. Por lo tanto si el niño con necesidades educativas especiales es concebido como que requiere de un apoyo exclusivo, puede estar separándolo del resto de la clase y no facilitando su aprendizaje e integración.

- Presentan poca aceptación hacia la inclusión de los alumnos con N.E.E. a su aula o colegio por creer que éstos están enfermos, son lentos, no aprenderían, se burlarían de ellos, causarían molestia y enojo. También manifestaron que sería mejor que estuvieran en un colegio donde sólo haya niños como ellos, ya que así se sentirían mejor, no los molestarían y aprenderían lo que ellos necesitan. Esto es reflejado por la falta de reconocimiento de las habilidades del alumno con discapacidades y la poca tolerancia a su aprendizaje como un proceso educativo.

- Cabe destacar que en estas respuestas se alude a un modelo médico-rehabilitatorio, pues reflejan a la discapacidad como una enfermedad, enfatizan las limitaciones de las personas con N.E.E. y conciben su aprendizaje como un proceso de rehabilitación más que un proceso de formación educativa. Así los alumnos son definidos no por lo que son capaces de aprender o necesitar, sino por las características que obstaculizan su aprendizaje.

- Es importante mencionar que aparece la intolerancia a las limitaciones en las respuestas y estas pueden tener sus raíces en la falta de conocimiento, de adaptabilidad y sobre todo de comprensión por el otro. Comprender al otro significa ponernos en su lugar y entender sus motivos, aceptar sus diferencias; esto no significa cambiar las nuestras, simplemente es dar oportunidad a convivir en armonía.

En México ya se está trabajando en el proceso gradual y multifacético de la integración educativa, pero todavía hay mucho que hacer para que los niños y las niñas no solo permanezcan en la escuela regular sino que realmente se integren a su grupo dentro del aula. No basta con que

el niño con n.e.e. asista a la escuela regular, sino que lo verdaderamente importante es que esté integrado e incluido, es decir, que la escuela proporcione una respuesta educativa para todos y cada uno de sus alumnos en las aulas. Los resultados obtenidos del presente estudio, marcan una necesidad de sensibilización en la situación actual de los alumnos regulares. Una forma de indiferencia e individualismo se instala en sus respuestas.

Por lo tanto no es posible que se dé adecuadamente un proceso de integración escolar en una escuela donde se fomente el individualismo en relación con la eficiencia personal como máximo valor, para estimular el aprendizaje porque ese modelo educativo favorecerá una actitud de competencia donde los alumnos con alguna discapacidad siempre estarán en desventaja.

Falta mucho por hacer para alcanzar la igualdad de oportunidades y el derecho a recibir un mismo trato, por lo que es indudable la necesidad de seguir incidiendo no sólo sobre la comunidad escolar, sino en la sociedad en general para que ésta los acepte y formen parte de ella.

Por último lo relevante para los niños con n.e.e., en cuanto a su integración social y posteriormente laboral, no será probablemente lo que sean capaces de aprender, sino que los demás los aceptemos como son, que tengan amigos que lo sean porque son simplemente sus amigos y no por ninguna otra causa o sentimiento.

Si en el ámbito escolar y familiar no se inicia el respeto hacia personas con diferentes capacidades, lenguas, culturas o motivaciones distintas, difícilmente se desarrollarán estas actitudes fuera de la escuela y la edad adulta.

### **Limitaciones**

Cabe mencionar que el estudio presentó dos grandes limitaciones:

- Una de éstas es que los datos obtenidos sólo son aplicables a la población, es decir, no pueden generalizarse dado que se trabajó con una muestra pequeña. (probabilística).

- Debido al procedimiento de la entrevista no fue posible realizar un análisis estadístico paramétrico.

- La muestra estudiada prácticamente no ha tenido contacto previo con las experiencias de integración y la problemática que ésta aparejada a estos.

### **Sugerencias**

Con base en los resultados encontrados y la experiencia derivada de esta investigación, sugerimos:

- Llevar a cabo programas de sensibilización dirigidos a profesores, ya que como educadores transmiten, de alguna u otra forma, sus conocimientos y actitudes hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, influyendo notablemente sobre las percepciones que los educandos y padres puedan tener de éstos.

- Proporcionar información a los integrantes del sistema educativo (padres de familia, directores, docentes, y alumnos) de acuerdo a las necesidades de la población. Una condición previa a la integración de los alumnos con n.e.e. es el esclarecimiento de estos conceptos (enfermos, malitos, deformes). El no hacerlo puede conducir a errores graves en las prácticas donde el problema del éxito o el fracaso de una integración no encuentre un sustento teórico firme.

- Desarrollar campañas de sensibilización por parte de los medios de comunicación donde se involucre a los integrantes del sistema educativo como promotores del reto educativo, implementando de manera constante acciones encaminadas que favorezcan la actitud del personal escolar hacia la integración del alumno con Necesidades Educativas Especiales.

- Descubrir el contenido del discurso, que explica la actitud y el grado de conocimiento por parte de los estudiantes de primaria frente a la integración de los alumnos con n.e.e. podría ser de gran utilidad al momento de elaborar orientaciones educativas, psicológicas o acciones pedagógicas concretas para este grupo.

- Consultar a los niños y las niñas como parte del proceso educativo.

#### **Sugerencias relacionadas con las limitaciones:**

- Para futuras investigaciones es aconsejable que el tamaño de la muestra resulte significativamente mayor a fin de que los resultados puedan ser mas generalizables.

- Con relación a los análisis de datos se sugiere que futuras investigaciones similares a estas exploren la posibilidad de conjuntar una aproximación cualitativa como la que aquí empleamos con una aproximación cuantitativa en la que se manejen indicadores y formas de representación estadística para una lectura más abarcadora de los datos en la investigación.

- Que los estudios que más adelante se realicen sobre esta temática deberían abocarse al análisis de casos en el que los alumnos hayan tenido contacto previo y de preferencia prolongado en la problemática de la integración con personas con necesidades educativas especiales en el aula a fin de identificar si estos contactos previos efectivamente sensibilizan a los niños frente a las personas que reciben el servicio de integración.

## BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., G.; Echeita, C. (1993) Necesidades Especiales en el Aula. Una Iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. UNESCO.

Ainscow, M. G.; Echeita, G. y Sotorrio, B. (1993). Necesidades Educativas en el aula. Un Proyecto de la UNESCO. Cuadernos de Pedagogía, en Practica-Educación Especial n° 226, Madrid.

Ainscow, M. G. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea/UNESCO.

Álvarez, E. (1997). Ensayo sobre algunos aspectos conceptuales en torno a la discapacidad. México: texto inédito

Allport, G. (1970). Psicología de la Personalidad. Buenos Aires. De. Paidós.

Anónimo, (1985). Los Medios de Comunicación como Motor del Cambio de la Percepción de la Discapacidad. México: IMSS. (Oficina de Obras).

Arizmendi, S. P. (1987). Estudio de los Factores que Intervienen en la Integración de Niños Minusválidos en Primarias Rurales. Tesis de Licenciatura: México: Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM.

Ashman, A. y Conway, R. (1992). Estrategias Cognitivas de la Educación Especial. México: Santillana.

Bautista, J. R. (1991). Educación especial y necesidades educativas especiales. En P.D. Bautista (Coordinador). Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico Práctico. (p.15-25). Madrid: Aljibe.

Biehler, R. (1980). Introducción al Desarrollo del Niño. México: Trillas.

Cartwright, G. P., Cartwright, C.A. y Ward, M. E. (1981). Educating Special Learners. Belmont. Calif., Wadsworth.

Clauss, G. y Hiebsch, H. (1972). Psicología del Niño. México: Grijalbo.

Comisión Nacional de derechos Humanos. (1991). Los Derechos Humanos de los Discapacitados. México: SESIAB, S.A. de C.V. serie folletos.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (1994). Convención sobre los Derechos de los Niños. México.

Davidoff, L. (1984). Introducción a la Psicología. México: Mc. Graw Hill

Delval, J. (1994). El Desarrollo Humano. Madrid: Santillana.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (1995) Vol. IV México: Santillana

D.E.E.-S.E.P. (1994) Cuadernos de Integración Educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México. México: D.E.E.-S.E.P.

D.E.E.-S.E.P. (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 2 Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación. México: D.E.E.-S.E.P.

D.E.E.-S.E.P. (1996). Cuadernos de Integración Educativa No. 6 Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización. México: D.E.E.-S.E.P.

En Marcha, (1995, 1996, mayo). Educación inclusiva. Puesta al día internacional. Bélgica: ILSMH. Nº 1, 3.

Echabarría, A. (1991). Psicología Social Sociocognitiva. Bilbao: Desclée de Brouwer

Echeita, G. (1994). A Favor de una Educación de Calidad para Todos. España. "El Debate"

Espinoza, C. (1991). Actitud de maestros y alumnos ante la integración escolar de personas con deficiencia mental. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Feiner, R. (1997). Etiquetación y Discapacidad: propuesta de un manual de sensibilización para la participación social de las personas con discapacidad. Tesis de Licenciatura. México: Instituto Universitario de Estudios Hebraicos.

Fierro, A. (1990). La escuela frente al deficiente intelectual. En Marchesi, A.; Coll, C.: Palacios, J. Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (Cap. 16). Madrid: Alianza Psicología.

García, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Toulet, Y. (1998). Principios y Finalidades de la Integración Educativa. Su proyección en el sistema educativo (Documento interno). SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal

Gortázar, A. (1992). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (Eds). Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Psicología.

Guajardo, E. (1994). La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. Cuadernos de Integración Educativa N° 5, México: DGEE-SEP.

Hallahan, D. P. y Kauffman, J. M. (1985). Introduction to learning disabilities. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Hegarty, S.; Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). Aprender Juntos. La integración Escolar. Madrid. Morata.

Higadera, P. y Silva G. (1994). Un estudio bibliográfico sobre la integración de las personas con discapacidad mental a la escuela regular. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM

INEGI-SEP, (1996). Registro Nacional de Menores con algún Signo de Discapacidad. México: Mecanograma.

Ingalls, R. (1989). Retraso Mental. La nueva Perspectiva. México: Manual Moderno.

- Katz, D. (1977). Manual de Psicología. Madrid: Ed. Morata. Centro Gráfico
- Kerllinger, F. (1988). Investigación del Comportamiento. México: McGraw-Hill.
- Kirk, A. y Gallaher, J. J. (1983). Educating Exeptional Children. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Klausmaier, H. y Goodwin, W. (1977). Psicología Educativa: Habilidades Humanas y Aprendizaje. México: Harla.
- Larroyo, F.(1982) Historia Comparada de la Educación en México. México: Porrúa.
- Levy, E. (1985). Psicología Evolutiva. México: Centro Gráfico.
- Lewis, M. (1984). Desarrollo Psicológico del Niño. México: Interamericana.
- Lingdren, H. (1979). Introducción a la Psicología Social. Cap. 5 México: Ed . Trillas.
- Luzuriaga, L. (1981). Pedagogía. Buenos Aires: Losada.
- Macotela, S. (1995). Introducción a la Educación Especial. Programa de publicaciones de materiales didácticos. México: Facultad de Psicología : UNAM.
- Mc Candless, B R. (1981). Conducta y Desarrollo del Niño. México: Interamericana.
- Maccoby, E. (1972). Desarrollo de las Diferencias Sexuales. Madrid: Ed. Morata.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1991). 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. Madrid: Alianza Psicológica.
- Maier, H. (1971). Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires. Ed. Amorroutu.

Mira y López (1982). Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente. México: El Ateneo.

Moreno, M; Leal, A; Busquets, M; Cainzos, M; Fernández, T; Sastre, G. (1993). Los Temas Transversales: Claves de la Formación Integral. Madrid: Santillana.

Mussen, P; Conger, J y Kagan, J. (1973). Desarrollo de la Personalidad del Niño. México: Trillas.

Ochoa, M. 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

Pérez, A. (1996). Integración de Niños Preescolares con Necesidades Educativas Especiales en el Jardín de Niños Regulares: Condiciones Necesarias y Situación Real. Tesis de Maestría. México: Facultad de Pedagogía, UIC.

Pescador Osuna, J. A.(1992) Aportaciones para la Modernización Educativa. Universidad Pedagógica Nacional.

Piaget, J. (1932). Le Jugement moral chez l' enfant. Presses Universitaires de France. Paris, Francia.

Piaget, J. (1956) Le Jugement et le Raisonnement chez l' enfant. Delachaux y Nieestlé, Neuchatel.

Piaget, J. (1981). Psicología del Niño. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1981). Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Seix Barral.

Piaget, J. (1983). A dónde va la educación. México: Teide.

Pick, S. (1981). Como investigar en ciencias sociales. México.

Puigdelivoli, A. F. (1986) Historia de la educación especial. En Enciclopedia temática de Educación Especial. Tomo I (p. 47-61). Madrid: Ciencias de la Educación Pre-escolar y Especial

Puigdellivol, I.(1998).La Educación Especial en la Escuela Integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: GRAÓ

Rivas, M.T. (1991). El diseño de la muestra y formas de muestreo. Revista Ammo 2(1) 30-37.

Rodríguez, A. (1976). Psicología Social. México: Trillas.

Roehrer, Institute. Guarderías de Calidad para todos: una guía de integración. Canadá: Roehrer Institute.

Sánchez, Q. (1982). Desarrollo Social e Integración Personal. México: Contraste.

Sanz del Río, S. (1988). Integración Escolar de los Deficientes: Panorama Internacional. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

Santamaría, A. y Saad, E. (1992). Alternativas para la elección de opciones educativas. Mecanograma de la Conferencia presentada en el sexto Encuentro Nacional de Padres y Asociaciones CONFE. Acapulco, Guerrero.

S.E.P. (1993). Acuerdo para la Modernización Educativa. México. S.E.P.

S.E.P. (1993). Plan y Programas de Estudio. México. S.E.P.

S.E.P.-D.G.E.E. (1985). Bases para una Política de Educación Especial. México: Mexicano S.A.

S.E.P.-D.G.E.E. (1985) La Educación Especial en México. Mecanograma.

S.E.P.-D.G.E.E. (1985). Historia de la Educación Especial en México. Mecanograma.

S.E.P.(1993) Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación. México: S.E.P.

Secretaría de Gobernación. (1996). Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Informe Anual. Mecanograma.

Strommen, E.; Mc Kinney, J.P. y Fitzgerald, E. (1982). Psicología del Desarrollo: Edad Escolar. México: El Manual Moderno.

Summers, G. (1976). Medición de Actitudes. México: Trillas. Cap. 5

Solana, F.; Cardiel, R. y Bolaños, R..(1981) Historia de la Educación Pública en México. México: Fondo de Cultura Económica y S.E.P.

Torres Bodet, Jaime.(1969) Años contra el tiempo. Memorias. Porrúa, México.

UNESCO. (1994). Proyecto de marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Mecanograma de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.

Vázquez, M. 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.

Wallon, H. (1968). La Evolución Psicológica del Niño. México: Ed. Grijalbo

Zacarías, J.; Saad, E.; Santamaría, A. Burgos. G. (1995). Nuevas Tendencias en Educación Especial - Discapacidad mental. Necesidades Educativas Especiales. Folleto. México: Facultad de Psicología. UNAM

Zacarías, J. y Saad, E. (1994). La inclusión educativa en México: un proceso gradual. Memorias del Congreso Excelencia y Equidad. Toronto, Canadá: Asociación Canadiense para la vida en comunidad.

## APÉNDICE

## HISTORIA

Eres un estudiante de primaria. Recientemente, algunos estudiantes con discapacidad se inscribieron a tu escuela. Hablan con dificultad, utilizan una silla de ruedas para trasladarse, o un aparato para oír; alguno de ellos no puede asistir a clase de educación física.

Pero uno de tus amigos quiere que tú lo ayudes a fastidiarlos, interrumpiéndoles cuando están en clase, y diciéndoles que se vayan de la escuela.

Ahora plátame, ¿qué opinas sobre el comportamiento de tu amigo de la historia? y ¿qué piensas con respecto de tener a estudiantes con discapacidad en tu salón?