



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“ESTUDIO COMPARATIVO DEL CONOCIMIENTO Y SU
RELACIÓN CON LAS ACTITUDES RESPECTO A LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA ENTRE DOCENTES Y
FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

T E S I S

QUE PRESENTAN:

PATRICIA NEGRETE MEZA

FABIOLA RAMÍREZ PADILLA

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

ASESOR: PROF. JOAQUÍN HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE, 2002

AGRADECIMIENTOS

A las profesoras: María del Carmen Ortega Salas, Leticia Morales Herrera y a los profesores: Cuauhtémoc Pérez López y Armando Ruiz Badillo.

Por el tiempo dedicado así como por las sugerencias hechas a nuestro trabajo.

A los profesores: Leticia Llamosas Gallardo, Ma. Eugenia Urbina Fuentes y Alfredo Viruega García

Por la colaboración que tan atentamente nos brindaron para la realización de esta investigación.

A los profesores y alumnos de la BENM y a los profesores y directores de educación primaria que participaron en este trabajo.

Porque sin ellos no hubiese sido posible realizar esta investigación.

Y especialmente al profesor: Joaquín Hernández González

Por el tiempo, la paciencia y por guiarnos en la elaboración de este trabajo.

Patricia Negrete Meza
Fabiola Ramírez Padilla

APROVECHO LA OCASIÓN PARA DEDICAR UN AGRADECIMIENTO A:

A Dios:

Por todo lo que le brindas a mi vida.

A mi madre:

Por manifestarme en todo momento tu amor, apoyo y comprensión. Además de alentarme y enseñarme a continuar siempre superándome.

A mi padre:

Por que desde que era apenas una niña me enseñó que con confianza, esperanza, fortaleza y persistencia podría yo alcanzar mis metas.

A mis hermanos:

Por que en algún momento del transcurso de mi educación, de todos he recibido el apoyo y un ejemplo digno de imitar.

A mi novio:

Por a alentarme y apoyarme a alcanzar esta meta tan importante en mi vida.
Gracias por formar parte de mi vida Lars.

A mi amiga:

Fabiola, por brindarme su amistad, apoyo y respeto durante el transcurso de la presente y siempre. Además de permitirme aprender de ti tantas cosas buenas necesarias para mi vida personal como profesional.

Patricia Negrete Meza.

AGRADEZCO

A MI MADRE:

Por creer en mí, por apoyarme y por darme todo lo que me ha dado, sobre todo por la oportunidad de estudiar.

A PABLO:

Por estar siempre en todo momento y por brindarme su apoyo tan sincero.

A PATY:

Por compartir todos estos momentos que no olvidaré y sobre todo por su amistad.

Fabiola Ramírez Padilla

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO	7
1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	
1.1 Antecedentes de la educación especial	
1.2 La educación especial en México	
1.3 La integración educativa	
1.4 Fundamentos de la integración educativa	
1.5 Política de la integración educativa	
1.6 Los servicios de educación especial en México	
1.7 Factores que intervienen en la integración educativa	
2. EL PROFESOR ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	
2.1 Las actitudes del docente ante la integración educativa	
2.2 La formación inicial del profesorado para la integración educativa	
2.3 La formación permanente del profesorado para la integración educativa	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	30
OBJETIVOS	31
HIPÓTESIS	32

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA	33
-------------------	----

- Sujetos
- Instrumento
- Procedimiento

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	39
--	----

- Análisis Cuantitativo
- Análisis Cualitativo
- Discusión de los resultados

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES.....	59
-------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	64
---------------------------	-----------

ANEXOS	66
---------------------	-----------

RESUMEN

Con la integración educativa de niños con NEE al aula regular es necesario que el docente tenga nuevos conocimientos y actitudes favorables para enfrentarla. Así esta investigación indaga si existen diferencias en cuanto a las actitudes y el conocimiento teórico y práctico hacia la integración educativa entre docentes y futuros docentes en educación primaria.

Para ello se seleccionaron intencionalmente dos muestras, una conformada por 40 docentes en ejercicio con tres a catorce años de experiencia docente y otra por 40 alumnos de cuarto semestre que cursan la licenciatura en educación primaria en la BENM.

A partir de la calificación de los instrumentos que midieron actitudes y conocimientos, se obtuvo en ambas muestras una correlación no significativa entre las actitudes y el conocimiento; fue encontrado un nivel de conocimientos bajo que pudo deberse a que este no es suficiente en la formación permanente ni en la formación inicial, por último, se encontró que los futuros docentes manifestaron actitudes más favorables hacia la integración educativa que los docentes en ejercicio, sin embargo, esto puede ser debido a su falta de experiencia en el trabajo con alumnos integrados.

INTRODUCCIÓN

Los alumnos y alumnas que anteriormente asistían a escuelas de educación especial, actualmente pueden ingresar a las escuelas de educación regular. Esto es posible debido al enfoque de la Integración Educativa, el cual supone la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad al aula regular. Sin embargo para que esta integración se lleve a cabo es necesario la participación de toda la sociedad y de los docentes pues implica un cambio tanto en el ámbito educativo, así como en las demás instancias sociales.

Así y en cuanto al ámbito educativo resulta importante conocer si existe disposición en los docentes que han trabajado y que se han formado profesionalmente en la educación regular, para trabajar con los alumnos integrados sobre todo porque es el docente regular el agente que está implicado de manera más directa con la integración educativa de los alumnos al aula, pues es el primero en tomar decisiones pedagógicas y en recurrir al trabajo con los profesionales de educación especial si lo cree conveniente, entre otras cosas. De esta manera surge la necesidad de realizar cambios en el papel del docente que se ha venido dando y uno de estos cambios son las actitudes docentes favorables pues se consideran indispensables para el éxito de la integración.

En nuestro país y ante esta situación, la formación inicial de los futuros docentes contempla cambios curriculares en los planes educativos de las normales que tienen que ver con este enfoque integrador e intenta promover, además de los conocimientos indispensables para atender a la diversidad de alumnado, las actitudes docentes favorables.

Debido a esta preparación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación puede ser posible que éstos puedan diferir, en cuanto al grado de aceptación hacia la integración escolar, que aquellos docentes que ya ejercen su labor profesional. Por un lado los docentes que ejercen su profesión no tienen una formación inicial en cuanto a la integración y habrá que ver si mantienen una actualización al respecto; por otro lado los futuros docentes carecen de experiencia, sin embargo pueden tener más conocimientos en estos temas.

Es así que este trabajo tiene como objetivo conocer las diferencias entre las actitudes y el nivel de conocimientos hacia la integración educativa por parte de los docentes y de los futuros docentes en la educación primaria, así como analizar la asociación entre estas dos variables.

El presente trabajo está constituido por cuatro capítulos.

En el capítulo uno se presenta una revisión teórica sobre la Integración Educativa y el papel del profesor ante esta, se plantea el problema de investigación el cual indaga si existen diferencias en cuanto a las actitudes y el conocimiento teórico y práctico hacia la integración educativa entre los docentes de educación primaria que ejercen su profesión con tres a catorce años de experiencia docente y los alumnos de cuarto semestre que cursan la licenciatura en educación primaria en la BENM. Por otro lado se establece el objetivo general y los objetivos específicos así como las hipótesis.

En el capítulo dos se plantea la metodología. Aquí se menciona la manera en que fueron seleccionados los sujetos y se describen sus características. También se explica qué instrumentos se utilizaron y cómo se constituye cada uno. Por último en este capítulo se expone el procedimiento que se llevó a cabo para la investigación.

En el capítulo tres se analizan y discuten los resultados obtenidos a partir de un análisis cualitativo y cuantitativo. El análisis cuantitativo comprende la calificación de los instrumentos que midieron actitudes y conocimientos, el análisis estadístico de los resultados y su representación gráfica. En el análisis cualitativo se describen factores como es el contacto directo con personas con discapacidad y con NEE, la opinión respecto a el nivel de conocimiento y las desventajas de la integración educativa, así como la presencia de USAER en las escuelas donde trabajan los docentes en ejercicio y la presencia de algún alumno integrado dentro de su salón de clases.

Por último en el capítulo cuatro se concluye en este estudio que no existe una correlación significativa entre las actitudes y el conocimiento que tiene los docentes y los futuros docentes de educación primaria. En cuanto a la actitud y al conocimiento se encontraron diferencias significativas entre las dos muestras. Y además el nivel de conocimientos en ambas muestras fue bajo.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

1.1 Antecedentes de la educación especial.

Antes del surgimiento de educación especial (a finales del siglo XVIII), era común rechazar a las personas excepcionales pues se creía que las anomalías de algunas personas se debían a causas sobrenaturales.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX se crearon instituciones de educación especial, época a la que Bautista (1993) denomina era de las instituciones. A partir de ese momento es que se considera que surge la educación especial, con un carácter asistencial más que educativo.

En 1959 estas instituciones segregadoras comenzaron a ser rechazadas inicialmente por los padres de las personas que asistían a estas instituciones y posteriormente tuvieron apoyo administrativo en Dinamarca incorporando el concepto de normalización, a partir del cual se intentaba integrar en el mismo ambiente escolar y laboral tanto a deficientes mentales como a aquellos considerados normales este concepto se fue extendiendo a otros países (Bautista, 1993). Es así que comienza en el medio educativo el surgimiento de prácticas educativas integradoras en lugar de segregadoras.

1.2 La educación especial en México.

En México, la aparición de las instituciones de Educación Especial surge durante el período presidencial de Benito Juárez, quien en 1867 fundó la Escuela Nacional para Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos en 1870.

Para conseguir que los niños con discapacidad pudieran encontrar empleo al ser adultos, se fundó en la UNAM en el año de 1918 la escuela de orientación para niños y niñas con retraso mental.

En 1932 se creó la escuela especial para niños con retraso mental, creándose en ella el departamento de Higiene Escolar y Psicopedagogía en la ciudad de México y en 1935, se creó el Instituto Médico Pedagógico. También en este mismo año, para satisfacer la necesidad de crear más servicios para aquellos niños que no podían asistir a la escuela regular, la Secretaria de Educación Pública creó una división para la Educación Especial y en 1936 se crea la Normal de Especialización para los maestros interesados en trabajar con niños con dificultades.

El Instituto Nacional de Audición y Foniatría se fundó en 1952 y se estableció también el Instituto Nacional de Comunicación Humana (INCH) el cual todavía atiende a niños y adultos con problemas de aprendizaje, audición y lenguaje.

En el año de 1959 se creó la oficina de Orientación de Educación Especial para atender los problemas de fracaso y deserción escolar en educación primaria y en 1970, se reemplazó por la Dirección General de Educación Especial, dirigida por la Subsecretaria de Educación Especial.

Entre 1970 y 1976 se crearon los centros de Rehabilitación y Educación Especial, los cuales atienden a personas que requieren Educación Especial.

De 1970 a 1994 los niños con problemas de aprendizaje o conducta fueron colocados en el programa de grupos integrados, estos grupos existían para niños que habían reprobado, los cuales eran atendidos por especialistas que laboraban en cinco escuelas de cada zona escolar.

En 1995 comenzó el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad, el cual se contempló como marco de orientación para las acciones institucionales durante el periodo 1994-2000 (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1999 y Kingler, 1999).

1. 3 La Integración educativa.

El término de Integración según Sánchez et al. (1993), se refiere a la tendencia a incorporar a la escuela regular a aquellos estudiantes con discapacidades leves o moderadas. Según Bautista (1993) la integración supone que un niño que comenzará a escolarizarse y que por sus características podría ingresar a un centro de educación especial, es recibido en un centro ordinario; así también supone que los niños que se encuentran en centros especializados pasan a una de las modalidades de integración de los centros ordinarios; también serán incorporados al aula ordinaria y de manera paulatina, los niños que están por más tiempo en una unidad de educación especial y por último también supone que aquellos niños que están en el aula ordinaria y que por algunas circunstancias pasarían al aula especial u otro centro específico, continuarán en esa aula ordinaria. Este mismo autor considera que habrá situaciones en las que el alumno o alumna tendrá que acceder a cierta modalidad de integración, y es a partir de revisiones periódicas donde se intentará proporcionar al alumno situaciones con un nivel mayor de integración, por lo tanto el lugar para él no será siempre el mismo.

En nuestro país, para integrar de manera gradual al alumno se sigue un modelo jerárquico a través de diferentes etapas:

- a) Apoyo al alumno a través de clases especiales por maestros especialistas en el aula regular.
- b) Clases especiales adicionales a las horas de clases regular y la atención en la escuela regular.
- c) La interacción de estudiantes con y sin discapacidades dentro de una escuela regular y actividades extra aula.

Para García et al (1997) la integración se refiere principalmente a que los niños con Necesidades Educativas Especiales aprendan en la misma aula que los niños sin Necesidades Educativas Especiales ofreciéndoles el apoyo necesario, lo cual implica la realización de adaptaciones curriculares y que el niño y/o el maestro reciban la orientación y el apoyo del personal de educación especial cuando así lo requieran. Aquí se puede destacar el término de *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, ya que este término resulta muy importante por lo que se verá a continuación.

Una Necesidad Educativa es lo que toda persona requiere para acceder a las habilidades, aptitudes, actitudes y a los conocimientos considerados esenciales para su integración al entorno al que pertenece, lo que le permitirá desarrollarse como una persona adulta y autónoma (Puigdemívol, 1996).

Según Warnok (1978, citado por Puigdemívol, 1996) con el término de Necesidades Educativas Especiales, se refiere al conjunto de medios profesionales, materiales, de atención al entorno, de educación, etc., que es necesario brindar a los alumnos que por diversas razones no están en condiciones de evolucionar hacia la integración social y hacia la autonomía personal, con los medios con que normalmente cuenta la escuela. En este sentido, un alumno presenta NEE cuando tiene mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder al currículo y necesita adecuaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares en los elementos de ese currículo (Ministerio de educación y Cultura, 1996).

Para determinar cuándo un alumno presenta mayores dificultades de aprendizaje que el resto de sus compañeros se debe basar en que el profesor haya agotado sus recursos ordinarios y considere entonces que para resolver estas dificultades el alumno necesita ayuda externa (García et al., 1997).

Anteriormente se consideraba que la causa de las dificultades que un alumno determinado tenía para aprender estaba en él, ahora se considera que la escuela puede formar parte de esas causas en la medida en que no se adapte a las necesidades del alumno (Bautista, 1993).

Así este concepto de Necesidades Educativas Especiales, es una nueva percepción de los alumnos con dificultades en el proceso de aprendizaje.

1.4 Fundamentos de la integración educativa.

Bajo la visión de una escuela humanista donde todos los seres humanos son únicos y especiales, la educación integrada cuenta con fundamentos filosóficos, pedagógicos y legales, en los cuales se basan los lineamientos de la educación de personas con discapacidad; tales lineamientos son el conformar una escuela para todos, dado el derecho

de igualdad de oportunidades, entre este, el derecho de educación lo cual le permitirá a las personas con alguna discapacidad desarrollarse como una persona autónoma y socialmente integrada.

Así la educación integrada se pone en marcha a través de los siguientes principios:

- *Principio de normalización:* pretende que todas las personas con necesidades educativas especiales vivan en condiciones consideradas normales tanto como sea posible, colocandolos en condiciones de igualdad de oportunidades y posibilidades que el resto de los habitantes (Bautista, 1993 y Gómez-Palacios, 1992, citado por Sánchez et al., 1999).

Así normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino aceptarlo tal como es (Sánchez et al., 1999).

- *Principio de sectorización:* significa que los alumnos con necesidades educativas especiales recibirán las atenciones dentro de su medio ambiente natural, de tal forma que los servicios y apoyos se organicen y lleguen a donde se produzca la necesidad (Bautista, 1993).
- *Principio de individualización:* es reconocer que en el aula existe un conjunto de individualidades para lo cual no existe una única respuesta educativa, y parte de que el alumno es diverso en intereses, formas de aprender e interactuar y por tanto es necesario adecuar la enseñanza (Sánchez et al., 1999).
- *Principio de integración:* es la tendencia a incorporar en la modalidad de escuela regular a los educandos que presentan discapacidades leves y moderadas (Sánchez et al., 1999).

1.5 Política de la integración educativa

La política educativa internacional como nacional ha provocado reformas en el ámbito de la integración, en el sistema educativo mexicano.

En la *política educativa internacional* partiendo de los acuerdos establecidos por la UNESCO, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, los países miembros desarrollaron Seminarios Regionales para analizar los cambios considerados necesarios para favorecer la

integración educativa. Estos seminarios, en los que participó México en Venezuela en 1992; propiciaron a establecer las primeras conclusiones, formulando recomendaciones sobre los avances de la Integración Educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas regulares.

En 1994 se llevó a cabo en Salamanca España la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, donde más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos, entre ellos México, así como organizaciones, se reunieron para promover los cambios en la política que favorecen la educación integradora y más específicamente en la capacitación de los docentes de educación regular; en esta conferencia se aprobó la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción.

Otra conferencia realizada en este ámbito fue sobre las Perspectivas de Educación Especial en países de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Viña del Mar, Chile en el año de 1996. Aquí con el fin de informa y analiza los avances de los gobiernos, organizaciones Nacionales e Internacionales sobre la aplicación, de los principios, política y práctica sobre las Necesidades Educativas Especiales, fue aprobado el marco de acción sobre las NEE.

En cuanto a la *política educativa nacional*, se encuentra el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992, por medio del cual se especifica la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos.

Por otra parte, la constitución política obliga al estado a garantizar a toda persona el derecho a recibir educación. En 1993, la Ley General de Educación estableció no excluir a poblaciones o individuos.

En el Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000, se argumentó con base en un criterio equitativo, integrar a los niños con discapacidad a la Educación Básica.

El Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad, contempla políticas públicas para la atención a la desigualdad de oportunidades educativas.

También se han concretado acciones y metas para compensar la igualdad de oportunidades básicas en los menores, a través del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia 1995-2000.

Ante todo lo establecido en los documentos de la política educativa, en 1993 se elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México situando: terminar con el sistema paralelo de educación, asumir la condición de modalidad de Educación Básica que permita la equivalencia por los niveles educativos, trabajar bajo la concepción de calidad educativa, establecer opciones graduales de integración, trabajar más bajo el modelo educativo (dejando al asistencial y terapéutico) y abandonar los servicios de educación paralelo. Es así como da inicio la reorientación operativa de los servicios de educación especial. (Secretaría de Educación Pública y Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1997).

1.6 Los Servicios de Educación Especial en México.

A partir del ciclo escolar 1993-1994 los Servicios de Educación Especial en nuestro país empezaron un proceso de reorganización tanto en su estructura como en la oferta educativa que brindan a la población con necesidades educativas especiales. La tabla 1 señala la reorganización mostrando el esquema anterior y el actual.

TABLA 1

Reorientación de los Servicios de Educación Especial

<i>ANTERIORMENTE</i>	<i>ACTUALMENTE</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Orientación Evaluación y Canalización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de Orientación al Público.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de Grupos Integrados. • Centro de Orientación para la Integración Educativa. • Centro Psicopedagógico. • Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.
<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Intervención Temprana. • Escuela de Educación Especial. • Centro de Capacitación de Educación Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Atención Múltiple.

Así, se inicia con la implementación de talleres de actualización, como fue el caso de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), constituidos por especialistas que se encargaban de analizar y dar seguimiento a la población de la escuela regular, pero debido los deficientes resultados se decidió dejar dicha responsabilidad a las zonas de supervisión y a las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) quienes iniciaban su funcionamiento.

El personal que participaba con anterioridad en los Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos, Unidades de Atención a Niños con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (CAS) y en Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), fue preparado para integrarse a las USAER, considerando un modelo educativo (reconociendo que las dificultades de los alumnos y sus necesidades educativas son relativas y dependen del nivel de aprendizaje, del contexto y de los recursos disponibles) más que clínico o terapéutico (centrado en el alumno como un paciente responsable de su éxito o fracaso). La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es definida como una instancia técnico-operativa que dentro del ámbito de las escuelas de educación básica ofrece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Por otra parte, los Servicios Escolarizados de Educación Especial, Centros de Intervención y centros de Capacitación que atendían a personas con Ceguera, Deficiencia Mental, Sordera, se transformaron a Centros de Atención Múltiple (CAM) con el fin de dar servicios educativos a aquellos alumnos que no logren acceder al currículo de las escuelas regulares.

El CAM se define como la Institución Educativa que ofrece educación básica a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con y sin discapacidad.

Además se eliminó la certificación de estudios especiales. Finalmente, en los Centros de Capacitación para el trabajo Industrial (CECATIS) se atiende a jóvenes con discapacidad, por ello la Dirección de Educación Especial y la Dirección General de Centros para la Formación para el trabajo han acordado en que las acciones continúen.

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

Haciendo énfasis en relación con la USAER, esta unidad es constituida por un director, maestros de apoyo, una secretaría y el apoyo técnico organizado por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Otros especialistas se podrán incluir cuando se requiera.

Esta unidad está contemplada para ubicarse en escuelas regulares, apoyando en promedio a cinco escuelas. Cada escuela tendrá un aula de apoyo, que será el espacio para la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, así como para el docente y padres de familia. De esta manera se ha señalado que existirán en promedio 10 maestros de apoyo en cada USAER distribuidos en 5 escuelas; el director de esta unidad así como la secretaria se establecerán en alguna de las escuelas para coordinar las acciones de atención a los alumnos, al personal de la escuela y a los padres de familia; el apoyo técnico participará en cada escuela según se requiera.

Dentro de las acciones que debe llevar a cabo la USAER, se encuentra la atención a los alumnos y, la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. La atención que se le brinde a los alumnos considera: la evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención, la evaluación continua y el seguimiento. La evaluación inicial considera la detección de alumnos que requieran mayor apoyo pedagógico y la determinación de sus necesidades; a partir de esta determinación se derivará a una intervención psicopedagógica, a una canalización o se complementará con otro servicio.

A estas acciones se agrega la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de los padres de familia, tanto en la escuela como en la zona escolar.

La orientación al personal docente así como a los padres familia tiene como finalidad proporcionar elementos que les permitan participar también en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, además se contempla a las necesidades que expresen los docentes y padres de familia.

Por todo lo anterior se ha señalado que la USAER, es una relación entre la educación especial y regular, además es una estrategia a partir de la cual las demás instancias de la educación especial deberán ajustarse (Dirección de Educación Especial y Secretaria de Educación Pública, 1994).

1. 7 Factores que intervienen en la integración educativa.

De acuerdo con Marchesi y Martín (1993), la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela ordinaria, no es un asunto que sólo pueda resolverse por medio de las formulaciones legales. Para estos autores así como para Bautista (1993), la integración supone un proceso largo y difícil que requiere el esfuerzo de los factores implicados, los cuales se encuentran relacionados y en constante evolución. A continuación se describen brevemente los más significativos:

- *El proyecto educativo del centro.* Una de las labores iniciales en la educación son los objetivos educativos. El currículo implica una labor del centro escolar en su conjunto y las adaptaciones curriculares para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales requieren una reflexión por parte del profesorado de manera colectiva. Esto requiere la coordinación del centro con los equipos psicopedagógicos, padres, administración educativa, departamentos de formación permanente y los componentes del mismo centro.
- *Las administraciones educativas.* Éstas constituyen el paso inicial y fundamental y tienen que establecer el marco legal, además de las orientaciones que han de permitir las actuaciones de los servicios que se encuentran en el ámbito educativo. También deben proporcionar los recursos y medios para integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- *Los profesores.* Un factor condicionante en los resultados de la integración lo integran los profesores y una actitud positiva es importante pues facilita la educación de los niños con necesidades educativas especiales. Para lograr una reflexión necesaria para saber qué y cómo enseñar en el centro ordinario, se debe considerar que la escuela es, en gran parte, responsable de los progresos y limitaciones de los alumnos. El profesor tiene que valorar positivamente una diferente manera de entender la educación.
- *El trabajo en el aula.* El cómo llevar a cabo la educación de los niños con necesidades educativas especiales a la práctica resulta una tarea difícil para el docente, ya que implica saber cómo: organizar el aula, manejar las diversas

demandas del alumno, etc. Por ello existe la necesidad de formar a los profesores centrándose en el saber cómo.

- *Los padres.* La participación de los padres no es solamente decidir sobre la escolarización para que su hijo con necesidades educativas especiales progrese; es necesaria la colaboración con los profesores la cual será favorable si los padres contribuyen en las actividades para los alumnos.
- *La sociedad.* Es también responsabilidad de la sociedad integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Las instituciones sociales, empresas, etc., tienen que posibilitar que la integración educativa continúe para lograr entonces, una integración social y laboral (Marchesi y Martín, 1993).

Centrándose de manera más directa en la escuela, Puigdellívol (1998) señala que la diversidad en la escuela, entendida como un valor más que como la simple detección de las diferencias entre las NEE del alumno, es una característica que se encuentra en los componentes de la escuela: los alumnos, profesores y el centro escolar.

Este autor agrega que no es posible analizar la diversidad en la escuela sin considerar la diversidad en el profesorado, ya que es difícil aceptar y trabajar partiendo de la diversidad del alumno cuando además el profesor no siente aceptada su diversidad. Así mismo, la escuela también es contemplada por la diversidad y un elemento clave que diferencia a las escuelas es su historia, ya que ésta configura la identidad como ocurre en una persona, incluso cuando un profesor nuevo se incorpora a un centro escolar, éste se encuentra ante cierto margen de acción; otros elementos que contribuyen a diferenciar al centro escolar son los alumnos, los padres y el equipo de profesores.

El proyecto curricular de centro, como lo indica Bautista (1993), también define y da entidad a cada escuela; este proyecto debe recoger decisiones, entre las cuales se encuentran las medidas de atención a la diversidad. Continuando con éste último autor, se señala que existe además una serie de condiciones específicas para que la integración tenga éxito, éstas son las siguientes:

- Establecer programas y experiencias referentes a los procedimientos más eficaces para la práctica de la integración escolar.
- Realizar campañas de información de la opinión pública sobre la integración escolar.

- Establecer una legislación para facilitar la integración.
- Modificar la organización, estructura, metodología, etc. en la escuela ordinaria.
- Reducir la proporción profesor/alumnos por aula ya que las aulas numerosas dificultan la creación y mantenimiento del sentido de pertenencia a un grupo.
- Diseñar un currículo único, abierto y flexible.
- Adaptar los centros ordinarios a las NEE de los alumnos, con respecto a la arquitectura.
- Dotar de recursos personales y materiales didácticos a las escuelas.
- Establecer comunicación entre la escuela y su entorno social.
- Formar y perfeccionar al profesorado y profesionales de la integración escolar.
- Establecer la participación con los padres.
- Generar una comunicación interna en el centro educativo.

2. EL PROFESOR ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración de los alumnos con NEE introduce exigencias que requieren mayor competencia profesional para atender a estas necesidades del alumno. Así, la enseñanza se entiende como el ajuste de la ayuda que debe proporcionar el profesor a la actividad constructiva del alumno. El proceso de construcción del conocimiento es entonces comprendido por tres elementos: el alumno, los contenidos y el profesor o profesora (Bassedas et al., 1996 y Ministerio de Educación y Cultura, 1996).

Una vez expuesto los factores que se ven implicados en este proceso de integración, este capítulo se enfoca en el papel del docente ante dicho proceso.

Al respecto, la actitud positiva en el docente ante la integración en su aula de los niños y niñas con NEE, es un elemento considerado indispensable para garantizar el éxito de dicha integración (Bautista, 1993; Marchesi y Martín, 1993; Porras, 1998).

El maestro o maestra es una de las primeras personas que inicia el proceso de integración, ya que puede valorar e identificar las NEE del alumno (Bautista, 1993). A esto, Bassedas (1991) agrega que hay que considerar los aspectos que influyen en el profesor para que las orientaciones que se quieran realizar, en cuanto a lo que implica la integración, sean justas y encajen con el estilo y el momento de los docentes así como el de la escuela, para avanzar hacia la comprensión y dominio del proceso educativo.

2.1 La actitud docente ante la integración educativa

Ortega (1986) menciona que la actitud se define como un constructo teórico e hipotético integrado por tres componentes: el cognitivo, el afectivo, y el conductual. Por medio de dichos componentes, se puede analizar la conducta, aunque parece ser que el componente afectivo es el más esencial de este concepto de actitud. Sin embargo con estos componentes, señala este autor que existe cierta ambigüedad en el término ya que no hay

acuerdos por definir claramente cada uno de los componentes señalados. Así mismo existen problemas al momento de medir y por lo tanto interpretar resultados, debido a que solo se pueden hacer inferencias (por medio de los instrumentos utilizados como son las escalas de Thurstone, Likert, entre otras) pues no se pueden observar ni medir directamente. Sin embargo, en el ámbito de la investigación pedagógica este tipo de estudio ha sido muy pobre, por lo tanto el autor menciona que no se puede decir lo mismo en el campo de la educación y es deseable más investigación al respecto.

Marchesi y Martín (1993) consideran las actitudes como procesos complejos que se generan a lo largo del tiempo y se modifican según las experiencias vividas.

En cuanto a las actitudes de los docentes ante la integración educativa, Porras (1998) señala que el cambio de actitudes depende de varias variables complejas donde interactúan componentes biográficos y personales los que dependen del marco cultural y sociopolítico.

Para comprender la disposición y actuación del profesorado, que facilitaría o dificultaría la implementación de un nuevo modelo, como es el de la integración educativa, es necesario prestar atención o aceptar:

- Que el profesorado en ejercicio ha adquirido ciertas destrezas y rutinas propias de su formación inicial las cuales pueden influir en su participación con otro modelo, según sea el grado en que concuerden éstas y las que demanda el nuevo modelo (Granado, 1997 y Torres, 1999).
- Que el profesorado cuenta con una historia profesional la cual le crea una perspectiva acerca de cómo desempeñar su labor, además su experiencia y los procesos de decisión son modos que van configurando su carrera profesional. Esta perspectiva es entendida como la forma en que concibe, o la visión que tiene de su pedagogía, que enmarca y da sentido a su práctica educativa (Macchiarola, 1998 y Porras, 1998).
- Que el profesor cuenta con una historia personal; como lo afirman varios autores (Macchiarola, 1998; Porras, 1998; Torres, 1999 y García, 1999), el profesor se forma en un primer momento a lo largo de sus experiencias vividas, lo que hace de él un personaje con una personalidad constituida con creencias, valores, ideas, principios y reglas de actuación; razones que considera al tomar determinadas decisiones, que guiaran su acción en su práctica, además son pautas de comportamiento

interiorizadas, adquiridas mediante la experiencia y que constituirán su marco de referencia.

Estas diferentes concepciones, enmarcan aquellos elementos a considerar para entender el por qué de los diferentes estilos de enseñanza, ejerciendo además influencia en la actitud del profesorado facilitando o dificultando el grado de participación hacia un modelo educativo como el de la integración educativa.

Analizando resultados de investigaciones en otros países sobre las actitudes docentes hacia la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, se señalan algunas otras variables que contribuyen a formar una actitud docente positiva o negativa, así se encuentra:

El estudio de Larrivee y Cook (1979, citado por Porras, 1998) así como el de Nicasio y Alonso (1985), hallaron que la autopercepción de eficacia para la integración, el grado de apoyo recibido por parte de la administración y los recursos con los que cuentan para atender a esos alumnos, son factores que contribuyen a que los profesores muestren una actitud más positiva hacia la integración educativa. Estos datos coinciden con estudios realizados por Mendelly (1978, citado por Abós y Polaino-Lorente, 1986).

Estudios realizados por Mc Cauley y Morris (1978, citados por Porras 1998), en los que se tuvo en cuenta la experiencia en integración y/o sistemas ordinarios, se relacionan positivamente con la actitud docente, aunque no coincide con el estudio de Chazan (1994, citado por Porras, 1998) o con estudios realizados por Abós y Polaino-Lorente (1986) y Nicasio y Alonso (1985), cuando dicen que las actitudes docentes de los más jóvenes son más favorables.

Pelechano (1991, citado por Porras, 1998) resalta que es importante el grado de implicación que se tiene en cuanto a una situación real de integración cuando se miden actitudes hacia la integración. Porras (1998) señala que las actitudes que parecen ser positivas hacia la integración educativa en algunas investigaciones pueden volverse negativas cuando el contacto con personas diferentes se hace real.

Voeltz y otros (1980, citado por Porras, 1998) resaltan que la percepción que el docente tiene de la capacidad y conducta del alumno con necesidades educativas especiales, también influye en gran medida en la actitud del docente y según Larrivee y Cook (1979, citado por

Nicasio y Alonso, 1985), esto se relaciona con la autopercepción de eficacia o capacidad profesional para atender a las demandas del alumno integrado y del resto de la clase.

Illán (1986) también aborda este tema de investigación y concluye con base en algunos estudios (Glass y Meckler, 1972; Yates, 1973; Leyser, 1982; entre otros), que existe relación entre la cantidad de conocimientos que posee el profesor sobre educación especial y, la aceptación en sus clases de los alumnos con deficiencias. También menciona que los conocimientos y las habilidades del profesor aumentan si participan en cursos, pero estos, no producen cambios significativos en la actitud. Y para hacer posible la disposición de los profesores hacia la integración de un niño excepcional a su aula, los cursos que combinan conocimientos teóricos y experiencias con estos niños, parecen ser eficaces.

Un nivel de formación alto, la manifestación de necesidades e intenciones de formación, contribuyen a formar una actitud docente positiva hacia la integración educativa. Dengra (1991, citado por Porras, 1998), por el contrario, menciona que los bajos niveles de formación aunado a los bajos deseos y pobres expectativas de alcanzarlos se relacionan con actitudes negativas hacia la integración educativa.

Abós y Polaino-Lorente (1986) mencionan en su estudio que la formación teórica-práctica es condición para que la integración tenga éxito y que los docentes jóvenes y quienes menor experiencia tienen en educación regular manifiestan la necesidad de una mayor información.

Además autores como Granado (1997) encuentran que la valoración que el profesorado hace de su participación en esfuerzos de perfeccionamiento y cambio, pueden condicionar su disposición o grado de implicación, y compromiso en un nuevo proyecto educativo.

En México y con respecto a las actitudes docentes así como a la actualización del magisterio en la integración educativa, García et al. (1996) realizaron una investigación en once entidades federativas (Baja California, Chihuahua, Coahuila, Distrito Federal, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán) en la cual se propuso, entre otros objetivos específicos, el determinar la situación del proceso de integración educativa en las escuelas y determinar las formas de participación y colaboración entre el personal de educación regular y el personal de educación especial. Por lo tanto se entrevistaron a 92 docentes regulares (hombres y mujeres) así como demás personal de educación regular y de educación especial; de esos 92 docentes, 62 tenían alumnos integrados mientras que los restantes no tenían alumnos integrados.

Entre los resultados de esta investigación, se señala que la actitud de los responsables de educación especial y de educación regular, tienen una actitud favorable o muy favorable hacia la integración educativa, debido a que consideran que gracias a la integración, los niños y las niñas con necesidades educativas especiales tienen la oportunidad de desarrollar su socialización así como sus potencialidades. Para medir esta actitud se utilizaron cinco categorías. Respecto a los maestros de educación regular, el 13% manifestó muy buena actitud, un 32% manifestó buena actitud, otro 32% manifestó mala actitud, el 23% manifestó una actitud regular y ningún maestro manifestó una actitud negativa. Con base en esto, se señala un aspecto favorecedor de la integración. Sin embargo entre los resultados que se manifiestan como aspectos que pueden dificultar la integración, se encuentra la falta de una actualización sistemática para los maestros y maestras de educación regular que se relacione con la integración educativa, pues se menciona que la falta de conocimientos a nivel conceptual, práctico y administrativo genera resistencias en dichos profesionales. Además se señala que los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) como instancia encargada de integrar a los niños y sensibilizar a los maestros, padres y demás personal de educación regular, había realizado su trabajo sin sistematización y de manera limitada. Como consecuencia de la falta de actualización, se considera a la manera en que la mayoría de los directores y maestros de educación regular conciben a la integración educativa, ya que para ellos, la integración educativa es la integración de discapacitados a la escuela regular, y para otra parte ligeramente menor, se concibe que todos los alumnos pueden tener necesidades educativas especiales.

Otro dato que se menciona con respecto a la actualización es que se manifestó, en un 97% de los maestros, la necesidad de actualizarse respecto a los temas sobre las técnicas de enseñanza, aspectos psicológicos y conceptos básicos sobre la integración educativa. Por otro lado, en esta investigación se menciona que hasta esa fecha los maestros en formación, no eran capacitados para enfrentar la integración; sólo algunas normales de especialización intentaban introducir en sus programas materias que se relacionan con la integración educativa y, al parecer, eran intentos poco sistemáticos y aislados, mientras que en las normales regulares aún no se había hecho esfuerzo alguno.

Respecto a la formación de futuros docentes para la integración educativa una investigación realizada por Leyser y otros (1982, citado por Illán, 1986) evaluó un programa de

perfeccionamiento sobre las actitudes de los futuros docentes, concluyendo que los cursos sirven para dotar conocimientos y habilidades, crear expectativas más positivas y para adquirir una visión más realista de los posibles éxitos o fracasos.

Así también Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) encontraron en una investigación que los docentes de educación regular en el Distrito Federal, no contaban con una formación en educación especial para atender a los alumnos con NEE y las actitudes que manifestaron hacia la integración educativa se distribuía entre actitudes favorables neutras y desfavorables, sin embargo la actitud con relación a los alumnos dentro del contexto escolar era desfavorable.

El maestro de la escuela primaria regular se enfrenta ante una innovación educativa que le exige diferentes saberes y prácticas, por lo que se hace necesario un cambio en su pensamiento y en su forma de actuar, a sí mismo es importante que el docente pueda relacionarlos con la intención de reconceptualizar su práctica con el objeto prioritario de mejorar la calidad de enseñanza y de la cual dependerá el éxito o el fracaso de la integración educativa y donde las actitudes, son aspectos a considerar en relación con la práctica docente y la integración educativa.

2.2 La formación inicial del profesorado para la integración educativa

De acuerdo con Porras (1998) y Torres (1999) la formación inicial del profesor es el comienzo de un proceso formativo que se extiende a lo largo de la vida profesional y asume importancia sólo por su primacía. La diferencia entre la formación inicial y el perfeccionamiento permanente es el momento en el que se producen así como la situación experiencial y profesional de quienes reciben la formación. Este último autor sugiere que en relación con el proceso de atención ante la diversidad del alumno, la formación inicial de los maestros debe incluir conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes.

Para Porras (1998) como para Jiménez y Vila (1999), el profesor se hace a través de su experiencia vivencial y del transcurso de su carrera profesional, esto es, mediante su ingreso

a universidades de magisterio y/o facultades de educación, que planifican y desarrollan planes de formación inicial con el objetivo de brindarle al profesorado la interpretación de modos de intervenir en la realidad, de desarrollar capacidades y actitudes que le permitan cuestionar esa realidad educativa, entre otros. Sin embargo para Hernández y Sancho (1996:24) *“el hecho que un individuo o grupo tenga asimilado el discurso de una determinada disciplina, no implica que este pueda traspasarse automáticamente a su comportamiento personal o profesional”*; por ello de acuerdo con estos autores, es indispensable vincular la formación con la reflexión y a su vez éstas con la acción.

Para la integración educativa el perfil del profesor implica una redefinición de su papel dentro y fuera del contexto del centro, ya que es el profesorado un elemento fundamental en el desarrollo del proyecto pues: *“lidera de los procesos del aula, condiciona los resultados de la enseñanza, adopta las estrategias en función de las características del alumno, establece mecanismos y tiempos para la colaboración con el profesor de apoyo y el equipo docente, coordina las relaciones con la familia y el entorno social, regula los contenidos y la modalidad de la formación permanente”* (Porrás, 1998:268). Por lo tanto los objetivos de formación inicial tendrán que otorgarles a los futuros docentes conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, para que sean capaces de ofrecer respuestas a las necesidades de los sujetos con y sin necesidades educativas especiales.

Para León (1991, citado por Porrás, 1998), los contenidos que hay que considerar en la formación inicial de los profesores ordinarios, según una recopilación de estudios realizados, son los siguientes:

El conocimiento sobre la naturaleza de la integración, el conocimiento específico de los medios y sistemas de apoyo, de las actitudes favorables para su promoción e identificación del alumno deficiente, del ambiente de aprendizaje que les permita valorar las necesidades de sus estudiantes para la elaboración de programas individualizados, sobre la evaluación a sus estudiantes, sobre la planificación y administración; además habilidades para seleccionar, modificar y desarrollar materiales curriculares, así como para comunicarse y colaborar.

Dado que estos conocimientos y/o habilidades no pueden adquirirse de una sola vez durante el proceso de su formación inicial, se hace necesaria la formación permanente, que le permita al futuro docente contemplar su formación inicial como el inicio de un proceso

formativo, durante el recorrido de su vida profesional (Hernández y Sancho, 1996 y Torres, 1999).

En nuestro país y con respecto a la formación inicial docente ante la integración educativa, se llevó a cabo el programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, el cual se derivó del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señalando consolidar a las escuelas normales y mejorando su funcionamiento.

El programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, se propuso seguir formando a los profesores de educación básica respondiendo a las demandas derivadas de la necesidad de una educación suficiente para todos, con calidad formativa y distribuida con calidad.

Este programa se puso en marcha en dos etapas debido a su gran tarea manifestada. Como primera etapa, la reforma curricular se aplicó en las escuelas normales que forman maestros para el nivel de educación primaria, esta etapa se inició a partir del ciclo 1997-1998. En la segunda etapa correspondiente al siguiente ciclo, se aplicó a las demás normales.

Así en el nuevo plan de estudios para la formación inicial de los profesores de primaria (1997), se contempla a los estudios normalistas como una formación inicial considerando que en poco tiempo de formación no es posible abarcar de manera completa el conocimiento de una disciplina. Además se adoptaron definiciones de los rasgos que el maestro de este nivel requiere, rasgos que además de contemplar las necesidades de conocimiento y competencia profesional, consideran a las actitudes y a los valores que caracterizan a un buen educador. Así las competencias que se consideraron necesarias fueron agrupadas en cinco campos, mismas que definen el perfil de egreso. Dentro de éstas se pueden encontrar los siguientes aspectos que tienen que ver con el proceso de integración educativa:

- Reconocer las diferencias individuales de los alumnos y hacer hincapié en favorecer el aprendizaje de los alumnos que se encuentran en riesgo de fracaso escolar.
- Identificar y atender, si es posible, las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos alumnos mediante propuestas didácticas particulares y saber dónde obtener información para hacerlo.

Además en este plan de estudios aparece una nueva materia llamada: Necesidades educativas especiales, la cual contempla como propósitos:

- Reconocer la diversidad y desarrollar actitudes para ofrecer un servicio educativo de calidad, reconocer la igualdad de oportunidades.
- Adquirir conocimientos que permitan analizar las características y causas de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y distinguir los casos que pueden atender los maestros de primaria y los que requieren otros servicios.
- Reconocer las formas de trabajo y las relaciones entre los alumnos y los maestros que favorecen la atención de los niños NEE.
- Adecuar estrategias y recursos que promuevan el aprendizaje de los niños con NEE.

Al respecto, García (1986 citado por Porras, 1998) propone que en la formación inicial del profesorado, los contenidos para la integración no sean contemplados en una o dos asignaturas desconectadas del resto, por el contrario, se deben impregnar en todo el currículum.

2.3 Formación permanente del profesorado para la integración educativa

A partir de que la concepción de currículum fue cambiando hacia enfoques más abiertos, investigativos y constructivistas, la profesionalidad de la labor docente se hizo evidente exigiendo un aprendizaje continuo a lo largo de la vida profesional. La formación permanente del profesorado hace referencia a cualquier actividad que tenga como propósito iniciar, ampliar, perfeccionar o modificar conocimientos, destrezas y actitudes del profesorado en ejercicio (Granado, 1997).

Además esta formación permitirá el desarrollo profesional que será entendido como una evolución continua y como un proceso dinámico (Torres, 1999).

Estudios sobre la experiencia del docente en cursos de perfeccionamiento realizados por Burke, Fessler y Christensen (1983, citados por Granado, 1997:172) aportan que: *“las preocupaciones, necesidades e intereses profesionales de los profesores van cambiando a lo largo de las distintas etapas por las que discurre su practica profesional”*. Para Granado (1997) es lógico pensar que las expectativas que el docente tiene en relación a su formación, van cambiando durante su ejercicio profesional.

Hoy en día, la integración educativa requiere que todos los agentes implicados se formen permanentemente para que se promuevan y posibiliten mejoras en el centro educativo, con el objetivo de ofrecer una escuela de calidad para todos (Bassedas, et al. 1991; Porras, 1998 y Torres, 1999). Estos mismos autores mencionan que el desarrollo de la escuela no es independiente del desarrollo de su profesorado, sino que son procesos dependientes, razón por lo que es importante que los profesionales del centro compartan la ideología de la mejora a partir de que en el centro se creen plataformas de trabajo, en lugar de fronteras de conocimiento que sólo sirven para delimitar funciones. Esto se logrará mediante estrategias de colaboración, por medio del intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesionales del centro. La colaboración de acuerdo con Porras (1998), debe ser voluntaria, necesita comunicación, necesita reuniones regularmente, se debe dedicar tiempo para analizar periódicamente el desarrollo del equipo y se deben compartir objetivos, datos de los resultados y la responsabilidad de los resultados.

Illán (1986) argumenta que con el fin de preparar a los profesores de clase regular para el trabajo con niños excepcionales, se debe conseguir un cambio en su actitud y para ello se necesita que los cursos se caractericen por una preparación adecuada y auténtica.

Además menciona Torres (1999:244) que: *“la participación de los profesores en cursos, seminarios, jornadas y talleres, formación modular, cursos de corta duración sobre temas específicos, formación entre compañeros, actividades de intercambio entre compañeros, función centrada en la escuela como actividad básica de aprendizaje para responder a las demandas y necesidades”* son actividades a través de las cuales el docente puede desarrollar su formación permanente.

Continuando con este autor, se señala que el informe Warnock considera el perfeccionamiento del profesor, necesario para una educación adecuada a los alumnos con NEE, en tres niveles:

1. Cursos breves.
2. Cursos de un año.
3. Toda una gama de cursos breves avanzados.

Para Parrilla (1992, citado por Torres, 1999), la función de la formación permanente se considera como:

- Función de especialización: que permitirá atender al alumno con NEE.
- Función de actualización del conocimiento: dirigida a profesores con el fin de actualizar y mejorar su conocimiento entemas relavantes de educación especial.
- Función de profundización y desarrollo: dirigida tanto a profesores de educación especial, de apoyo, como a profesionales que no sean docentes, vinculados con la integración, interesados en obtener mayor especialización.

Bajo esta visión es indispensable que los docentes compartan la convicción de la mejora, donde los profesores clarifiquen, definan y dignifiquen su profesionalización y que logren identificar sus propias necesidades para ofrecer una educación adecuada para todos sus alumnos (Porrás, 1998).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Debido al papel del docente integrador de niños con necesidades educativas al aula regular, resulta un cambio que afecta tanto a docentes como a futuros docentes. Por un lado, los docentes en ejercicio se ven obligados a adoptar este nuevo papel como maestros, en donde la experiencia puede ser un factor decisivo ante la aceptación o el rechazo hacia la integración escolar de estos niños, así como la formación permanente que deben desarrollar, ya que esta formación pudiera no darse como se esperaría o por mencionar un ejemplo, es posible que ni siquiera se tiene acceso a esta por diversas causas.

Además el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria de 1984, aparte de centrarse en el establecimiento del nivel de licenciatura en las escuelas normales, se centró en las funciones de investigación como una tarea de alto prestigio. Así la formación inicial de los docentes en ejercicio que se formaron con este plan curricular puede influir en su papel docente ante la integración.

Por otro lado y con respecto a los futuros docentes, quienes en un futuro se ocuparán de un grupo de clase regular donde se podrán integrar alumnos con NEE, carecen de experiencia práctica docente y sólo cuentan con su formación inicial, misma que contempla entre sus objetivos los conocimientos y las actitudes para el desarrollo de su futura práctica profesional ante la integración educativa. Todo esto puede influir en la aceptación o el rechazo hacia la integración educativa.

Así y como en el nivel de educación primaria es un inicio del proceso de escolarización de los niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales y debido a que en nuestro país la nueva reforma curricular se aplicó primeramente en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria; como en el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) en el Distrito Federal, el planteamiento del problema es el siguiente:

Conocer si existen diferencias en cuanto a las actitudes y el conocimiento teórico y práctico hacia la integración educativa entre los docentes de educación primaria que ejercen su profesión con tres a catorce años de experiencia docente y los alumnos de cuarto semestre que cursan la licenciatura en educación primaria en la BENM.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Analizar y comparar la relación entre las actitudes y el conocimiento teórico y práctico de los estudiantes de la BENM que cursan cuarto semestre con la relación entre las actitudes y el conocimiento teórico y práctico de los docentes en ejercicio con tres a catorce años de experiencia docente.

Objetivos Específicos:

- Analizar el conocimiento teórico-práctico sobre integración educativa con el que cuentan los estudiantes de cuarto semestre de la BENM y los maestros de educación primaria que ejercen su profesión con tres a catorce años de experiencia docente.
- Analizar las actitudes hacia la integración educativa de los docentes en ejercicio con tres a catorce años de experiencia y las de los estudiantes de la BENM que cursan cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria.
- Analizar la relación entre el conocimiento teórico y práctico sobre la integración educativa y las actitudes hacia la integración educativa de los docentes en ejercicio con tres a catorce años de experiencia.
- Analizar la relación entre los conocimientos teóricos y prácticos acerca de la integración educativa con las actitudes hacia la integración educativa de los alumnos de la BENM que cursan cuarto semestre de licenciatura.

HIPÓTESIS

Dado que el plan de estudios de la BENM de 1997 a diferencia del plan de estudios de 1984 de la BENM brinda conocimientos teórico-prácticos sobre la Integración Educativa y debido a que los docentes en ejercicio cuentan con más experiencia laboral que los futuros docentes, las hipótesis son:

Existe asociación entre el conocimiento y las actitudes que tienen los alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM respecto a la Integración Educativa, es decir, a mayor nivel de conocimiento se presenta una actitud más favorable hacia la Integración Educativa.

Existe asociación entre el conocimiento y las actitudes que tienen los docentes en ejercicio con 3 a 14 años de experiencia respecto a la integración educativa es decir, a mayor nivel de conocimiento se presenta una actitud más favorable hacia la Integración Educativa.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

SUJETOS

Se seleccionaron dos muestras, una constituida por docentes en ejercicio y la otra por futuros docentes, en educación primaria. Además participaron voluntariamente tres maestros de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) los cuales impartieron la materia de Necesidades Educativas Especiales siendo así la única condición que les permitió participar. La muestra de futuros docentes en educación primaria fue constituida por un total de 40 alumnos de la BENM, los cuales conformaban los tres grupos del cuarto semestre de la licenciatura que fueron seleccionados intencionalmente, pues gracias al apoyo brindado tanto por los profesores del Colegio de Necesidades Educativas Especiales de la BENM, como por los alumnos o futuros docentes en educación primaria, fue posible acceder sólo a grupos determinados. En cuanto a la descripción de esta muestra y como se puede observar en la tabla 1, el sexo que predominó con un alto índice de porcentaje fue el femenino; con respecto a los años de edad se observa que la mayoría oscila entre los 18 y 20 años.

Tabla 1

PORCENTAJES DE LAS CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA MUESTRA DE FUTUROS DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SEXO		EDAD	
Femenino	90%	18 – 20 años	75%
		21 – 23 años	20%
Masculino	10%	más de 23 años	2.5%
		un 2.5 % no contestó a esta pregunta	

La otra muestra se conformó por un total de 40 docentes en educación primaria con la condición de que éstos tuvieran una experiencia docente de tres a catorce años como

máximo. Las seis escuelas donde dichos docentes laboraban, eran públicas pertenecientes a la Delegación Coyoacán, éstas también fueron seleccionadas intencionalmente ya que, gracias al apoyo de los directores e inspectores de las escuelas fue posible acceder a las instituciones escolares en las que éstos trabajaban. Los dos turnos fueron considerados, siendo así 6 turnos matutinos y 6 vespertinos; además todas las escuelas contaban con USAER, ya sea dentro de la misma escuela o bien dentro de la zona escolar. En la tabla 2 se puede observar que la mayoría de los docentes son mujeres. En cuanto a la edad se distingue que ligeramente la mayoría de los docentes, representada con un 55%, se encuentra entre los 31 y los 41 años. También se puede observar que el tipo de formación que predominó fue la Licenciatura en Educación Primaria e incluso algunos mencionaron contar con otra licenciatura. Con respecto a los años de experiencia docente, el índice mayor de porcentaje lo representaron aquellos que tenían entre 11 y 14 años. Un poco más de la mitad de los docentes trabajaban en el turno matutino. En el primer grado de primaria se encontraba trabajando el 22.5% de los docentes, siguiendo el quinto grado y el sexto grado representados con un 20% cada uno.

Tabla 2

PORCENTAJES DE LAS CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA MUESTRA DE DOCENTES EN EJERCICIO.

SEXO		EDAD	
Femenino	72.5%	21 – 30	27.5%
Masculino	22.5%	31 – 40	55%
No contestó	5%	Más de 41	7.5%
		No contestó	10%
FORMACIÓN PROFESIONAL		AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	
Lic. en educación primaria	70%	3 – 6	25%
Lic. en educación y otra	17.5%	7 – 10	35%
Normal Superior	7.5%	11 – 14	40%
No contestó	5%		
TURNO EN QUE LABORAN		GRADOS EN QUE LABORAN	
Matutino	52.5%	1º.	22.5%
Vespertino	45%	2º.	12.5%
No contestó	2.5%	3º.	17.5%
		4º.	20%
		5º.	7.5%
		6º.	20%

INSTRUMENTOS

Los instrumentos que fueron utilizados son los siguientes:

1. Cuestionario

Este cuestionario se utilizó para obtener la información sobre los conocimientos respecto a la integración educativa, con la que cuentan los sujetos de las muestras; por lo tanto, contiene preguntas sobre los conceptos teórico-práctico principales de la integración educativa y los principios y fundamentos que sustentan a la integración educativa (ver anexo 1). El cuestionario es mixto y fue validado por cuatro jueces de la academia de Psicología Educativa de la UPN unidad Ajusco. Además se realizó un análisis de su confiabilidad por medio de un piloteo del cual se obtuvo, para los reactivos de opción múltiple que contempla: el nivel de dificultad de cada reactivo, el poder discriminatorio para diferenciar entre altos y bajos puntajes así como la eficacia de cada una de las opciones de distracción. A partir de esto se realizaron los ajustes y la eliminación de algunos reactivos quedando sólo 13 preguntas de opción múltiple. Dos de las preguntas de este instrumento plantearon situaciones que se respondieron según lo que se consideró que se haría como docente regular. Al final de este cuestionario se incluyeron tres preguntas de opinión personal que permitieron complementar algunos resultados.

Este instrumento agrupa los reactivos en las siguientes categorías según la consideración de los jueces que hicieron la validación:

- A. Conocimiento teórico-práctico sobre integración educativa.- Se refiere a los conceptos y principios fundamentales sobre integración educativa. Estos conceptos se consideraron del programa de la materia de Necesidades educativas especiales del plan de estudios de 1997 de la Licenciatura en educación primaria.
- Principios sobre Integración Educativa (PIE): Se refiere a las bases o sustentos sociofilosóficos, pedagógicos, psicológicos que rigen la política educativa con respecto a la integración educativa. Según la validación por jueces las preguntas de opción múltiple: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 12, 13, se ubicaron dentro de esta categoría.
- Conceptos sobre Integración Educativa (CIE): Se refiere a la información teórica principal que tiene que ver con la integración educativa y que es suficiente para que el docente

pueda llevarla a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Según la validación por jueces las preguntas de opción múltiple 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, se ubicaron en esta categoría.

- Conocimiento Práctico sobre Integración Educativa (CPIE): Se refiere a aquella información que indicó la manera de actuar ante situaciones referentes a la integración educativa, con la finalidad de proporcionar ayuda al alumno. Según la validación por jueces las preguntas que caían en esta categoría son las número: 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 en lo que respecta a las preguntas de opción múltiple; y con respecto a las abiertas son las número II y III
- B. Opinión personal (OP): Esta categoría contempló la opinión de los docentes y futuros docentes sobre su formación en integración educativa. Estos reactivos sirvieron además para analizar tanto los resultados obtenidos de las preguntas de conocimiento teórico práctico como sus actitudes respecto a la integración educativa, las cuales fueron medidas por medio de una escala likert que se describe más adelante. Y según la validación por jueces las preguntas: IV.- 1 y V.- 1, 2 se encontraron dentro de esta categoría.

2. Escala de actitudes

La escala de actitudes que se utilizó es el cuestionario MAD (ver anexo 2). Ésta es una escala tipo likert que corresponde a un método de rangos sumariados, la cual propone cuatro opciones que constan en: Totalmente de Acuerdo (TA), Acuerdo (A), Desacuerdo (D) y Totalmente Desacuerdo (TD). Comprende un total de 35 afirmaciones sustentadas en tres fundamentos: el sociofilosófico, el pedagógico y el psicológico; de estas afirmaciones 22 son afirmaciones favorables y 13 son desfavorables. Este cuestionario fue validado por Guarella y otros (2000), por medio de jueces y por un piloteo. La finalidad de este instrumento es medir la tendencia de la actitud docente ante la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Se utilizaron además dos guías de entrevista semiestructurada que contribuyeron al análisis cualitativo de los resultados en este estudio, una de estas guías estuvo dirigida a los maestros que habían impartido la materia de Necesidades Educativas Especiales en la

BENM (ver anexo 3) y la otra a los alumnos de cuarto semestre de la BENM (ver anexo 4). En total fueron 5 alumnos entrevistados y 3 maestros de la BENM.

PROCEDIMIENTO

Una vez elaborado el cuestionario sobre el conocimiento teórico-práctico de la integración educativa, se obtuvo su validez por medio de los cuatro jueces y su confiabilidad por medio del piloteo.

El piloteo se llevó a cabo con una muestra aleatoria constituida por 38 alumnos de la BENM que estaban por terminar de cursar el tercer semestre de la licenciatura. Estos alumnos se encontraban inmersos con los demás alumnos del tercer semestre en una de las instalaciones de la BENM y participaron aquellos que voluntariamente aceptaron contestar el cuestionario una vez que se les informaba el objetivo del instrumento.

Posteriormente se realizó el análisis de la confiabilidad de dicho instrumento y realizados los ajustes se procedió a la aplicación de los dos instrumentos (escala y cuestionario) así como las entrevistas.

La muestra de alumnos de la BENM estaba conformada por tres grupos del cuarto semestre de la licenciatura; estos grupos participaron gracias tanto a algunos de sus maestros quienes conociendo la finalidad del estudio permitieron acceder a determinados salones cuando así lo indicaran, como también gracias a los alumnos que quisieron participar, siempre y cuando aseguraron no haber participado en el piloteo. Así, los dos cuestionarios fueron aplicados a cada uno de los grupos seleccionados en su respectivo salón de clase. Tres maestros de la BENM que impartieron la materia de Necesidades Educativas Especiales brindaron su colaboración para ser entrevistados haciendo una previa cita e informando la finalidad de la entrevista. Después se realizó una entrevista a cada uno de cinco alumnos que participaron voluntariamente una vez que se les explicó la finalidad de la entrevista, dichos alumnos pertenecían a los tres grupos seleccionados que habían contestado los dos cuestionarios.

En cuanto a los docentes en educación primaria en ejercicio primeramente se solicitó el permiso para acceder a las escuelas primarias, en algunos casos sólo a directores y en otros casos también a inspectores explicando la finalidad de la investigación; gracias a este apoyo

los dos cuestionarios se distribuyeron personalmente y con ayuda de los directores a cada uno de los docentes con experiencia docente de tres a catorce años; los directores colaboraron en determinar qué maestros comprendían estos años de experiencia. Se acordó recoger los cuestionarios a los tres días de haber entregado, debido a la cantidad de trabajo que tenían los maestros, sin embargo se fueron recogiendo días después, terminando su recolección a los 15 días de haber entregado.

Una vez realizada la aplicación de los cuestionarios, así como de las entrevistas se procedió a analizar los resultados arrojados.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para analizar los datos obtenidos de los instrumentos estos se dividieron en resultados cuantitativos y resultados cualitativos. En los resultados cuantitativos se analizaron aquellos datos representados en porcentajes referentes a: el conocimiento teórico-práctico sobre integración educativa, las actitudes docentes hacia la integración educativa y el análisis correlacional entre estas dos variables todo esto en cuanto a las dos muestras. En los resultados cualitativos se analizaron los datos de ambas muestras referentes a: el contacto directo que han tenido los docentes y futuros docentes con personas con discapacidad y con NEE, la opinión sobre el grado de conocimiento teórico-práctico que consideran tener y las opiniones en relación a las desventajas de la práctica docente ante la integración educativa. Y en el caso de la muestra de docentes en ejercicio, se analizaron los datos en cuanto a la presencia de la USAER en la escuela o en la zona escolar a la que pertenecen así como la presenciade algún alumno integrado en su actual grupo-clase. Algunos de los resultados se complementaron con los datos obtenidos de las entrevistas. Posteriormente estos resultados son discutidos e interpretados conjuntamente.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Conocimientos sobre la integración educativa en docentes y futuros docentes en educación primaria

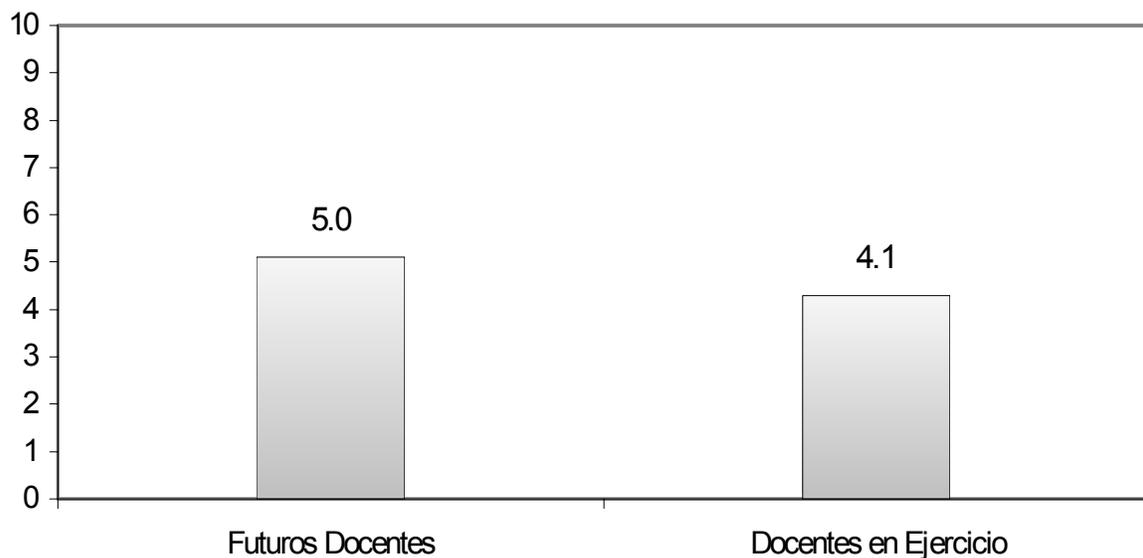
Los resultados obtenidos del cuestionario sobre los conocimientos principales referentes a la integración educativa determinaron el nivel de estos conocimientos que se poseían en ambas muestras.

Las respuestas de opción múltiple, obtenidas del cuestionario de conocimientos sobre la Integración Educativa se calificaron otorgando un acierto a cada reactivo correcto, en cuanto a las respuestas abiertas, primero se realizó un análisis de contenido partiendo de las categorías establecidas (ver anexo 5) y después se otorgó un punto a cada una cuando eran correctas. La calificación total para cada uno de los sujetos se obtuvo considerando una escala de 0 a 10, donde las preguntas de opción múltiple tenían un valor de 8 puntos y las abiertas 2 puntos

Una vez obtenida esta calificación por cada sujeto, se obtuvo el promedio del puntaje en cada muestra. En la muestra de futuros docentes, la media que se obtuvo fue de 5.0 indicando así un nivel general bajo, además se obtuvo una moda de 3.7. En cuanto a la muestra de docentes en ejercicio, se obtuvo una media de 4.1 siendo también un promedio bajo y la moda fue de 3.7. De esta manera dichos resultados manifiestan que el nivel de conocimientos que tienen los docentes y los futuros docentes sobre la Integración Educativa es bajo. La gráfica 1 muestra el promedio general que obtuvo cada muestra.

Gráfica 1

Promedio del puntaje obtenido en cada muestra sobre los conocimientos respecto a la integración educativa

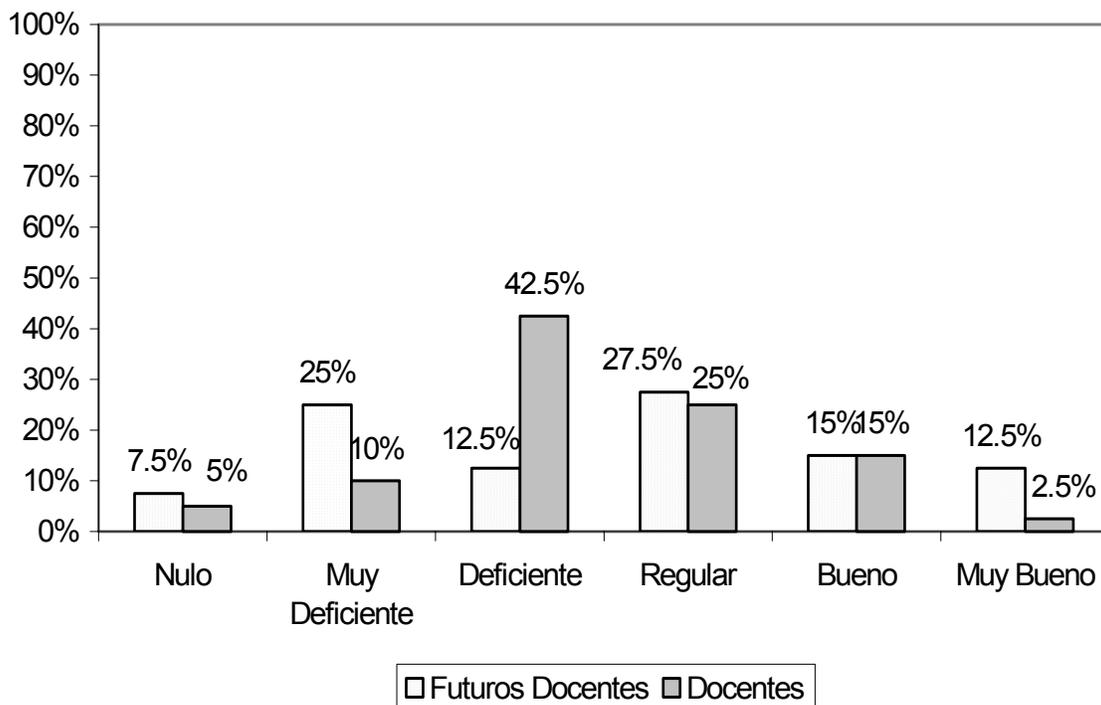


Entre ambas muestras se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de conocimiento al aplicar el método U de Mann Whitney ($z=-2.324$) con una $p=.02$. Esto muestra que hay diferencias significativas entre el nivel de conocimientos que tienen los docentes en ejercicio y el nivel de conocimientos que tienen los futuros docentes sobre la integración educativa.

Por otro lado y de manera más específica, en cada una de las muestras los resultados también son representados por medio de porcentajes y con base en categorías. Para ello, primero se determinaron los rangos en cada una de las muestras y así se conformaron seis categorías que de menor a mayor determinaron, a través de un análisis estadístico por frecuencias, los porcentajes que indicaron el nivel de dicho conocimiento, estas categorías son: Nulo, Muy Deficiente, Deficiente, Regular, Bueno y Muy bueno (gráfica 2).

Gráfica 2

Porcentaje en las muestras respecto al nivel de conocimientos sobre la integración educativa



Así se observa que en la muestra de futuros docentes el porcentaje que representó un índice mayor se establece en el *nivel regular* con un 27.5% siendo el nivel de conocimientos nulo el que representó el menor porcentaje con un 7.5%.

En cuanto a los docentes en ejercicio, los niveles de conocimiento medidos a partir de las seis categorías indicaron que la categoría que señala un nivel de conocimientos sobre integración educativa *deficiente* representa un 42.5% de los sujetos siendo éste el porcentaje con el índice más alto que el resto de los porcentajes que representan las demás categorías. El 2.5% de los docentes, siendo el menor nivel de porcentaje registrado, lo componen aquellos que mantienen un nivel de conocimiento muy bueno.

Las actitudes hacia la integración educativa

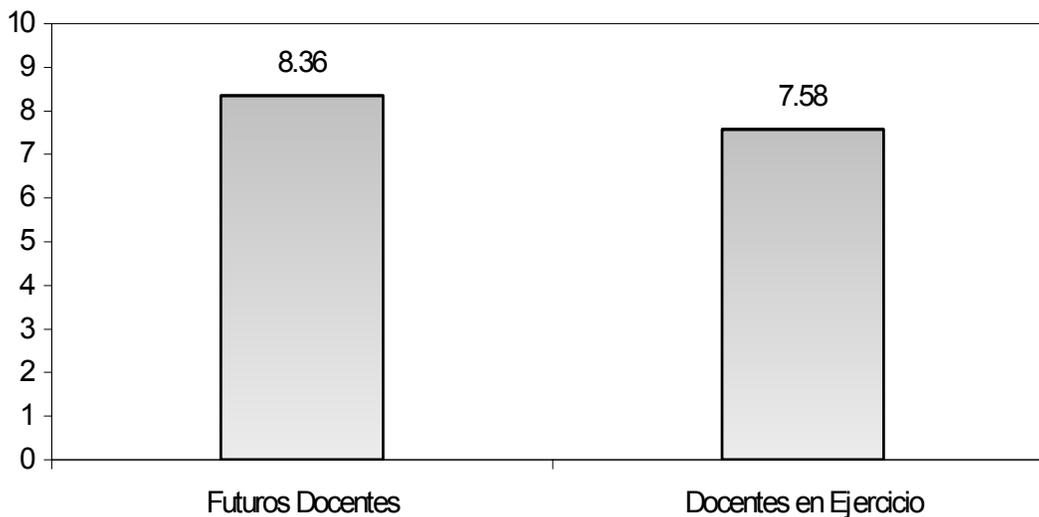
Referente a las actitudes hacia la integración educativa tanto en los docentes como en futuros docentes, los resultados se obtuvieron del cuestionario MAD. Las alternativas de respuesta en este cuestionario se puntuaron de 4 a 1 cuando se trataba de afirmaciones favorables y de 1 a 4 cuando se trataba de afirmaciones desfavorables. Así, se obtuvo la suma de cada puntuación, otorgada al total de reactivos siendo 140 la puntuación total máxima posible; posteriormente se obtuvo una calificación en una escala de 0 a 10.

Una vez obtenidos estos datos, en cada una de las dos muestras se calculó la mediana con la finalidad de determinar el porcentaje de aquellos que presentaron una actitud favorable y desfavorable. Posteriormente se determinó un rango para situar la tendencia intermedia, hacia la integración educativa de los alumnos con NEE, con la finalidad de perder rigidez en los rangos establecidos inicialmente.

Para indicar la diferencia entre el promedio de cada muestra referente a la actitud, se utilizó un método de comparación para muestras independientes (U de Mann Whitney) encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($z=-3.312$, con una $p= 0.01$), indicando un promedio de 7.58 en la muestra de maestros en ejercicio y 8.36 en los futuros docentes (gráfica 3). Esto indica que existe una diferencia en ambas muestras respecto a la actitud.

Gráfica 3

Promedio del puntaje obtenido en cada muestra sobre las actitudes hacia la Integración Educativa



En la gráfica 4 se puede observar los porcentajes, obtenidos por medio de un análisis de frecuencias, que indican las actitudes manifestadas en los rangos de actitud favorable, desfavorable e intermedia, tanto por los docentes como por los futuros docentes ante la integración educativa de los niños con NEE.

Respecto a los futuros docentes, se indica que la mitad de ellos manifiesta una *actitud favorable*. El porcentaje que representa una *actitud intermedia* es ligeramente menor que el porcentaje que muestra a aquellos futuros docentes con una actitud favorable. En la tendencia *desfavorable*, fueron muy pocos (7.5%) los que la manifestaron, haciéndose notar una gran diferencia con aquellos futuros docentes que presentaron una actitud intermedia y, mas aún, con aquellos que manifestaron una actitud favorable.

En cuanto a los docentes en ejercicio, el índice de porcentaje que representa a la actitud favorable se aproxima en gran medida al 50% de éstos (47.5%); con respecto a la actitud intermedia se obtuvo un 32.5% mientras el 20% manifiesta una tendencia desfavorable,

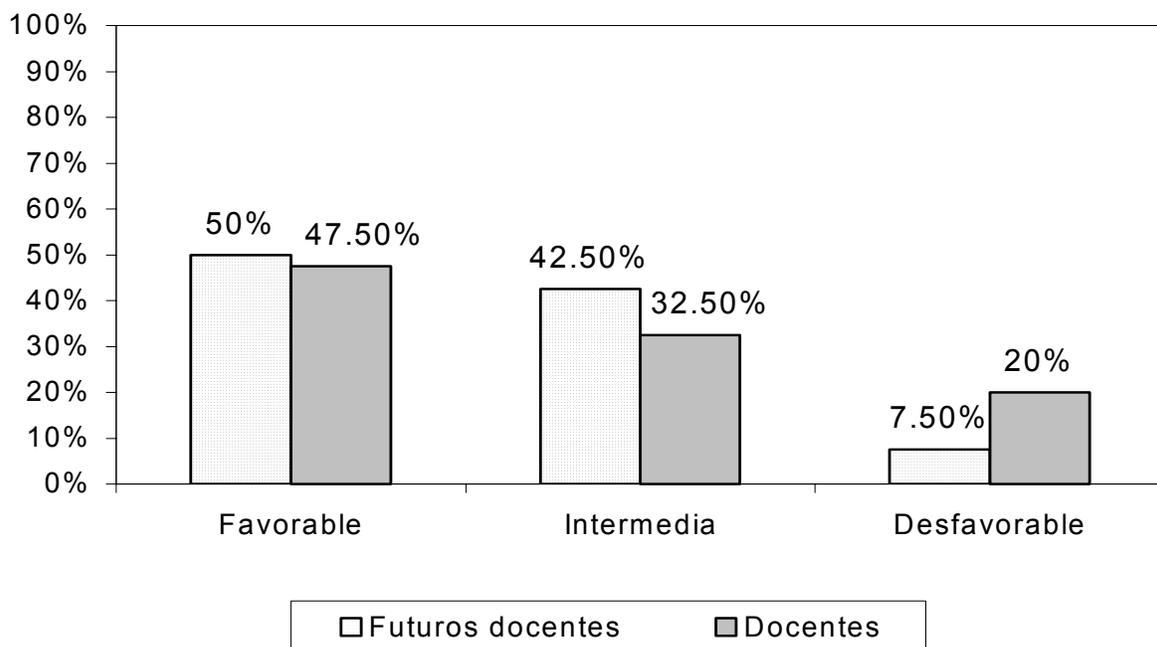
siendo así el menor índice de porcentaje registrado en comparación con las otras dos tendencias.

Comparando a las dos muestras se aprecia una diferencia mínima en cuanto a la actitud favorable; con respecto a la actitud intermedia, la diferencia que se distingue entre los dos porcentajes es del 10% y, en la tendencia desfavorable el porcentaje de los futuros docentes con el porcentaje que presentan los docentes, se puede distinguir que la diferencia es más notoria que la observada en las otras dos tendencias.

Por último se puede decir que en ambas muestras la actitud favorable e intermedia hacia la integración de alumnos con NEE a escuelas regulares representa los porcentajes más altos que que el porcentaje que manifiesta una actitud desfavorable. Sin embargo muy pocos de los futuros docentes manifestaron actitudes desfavorables, siendo así, en comparación con los docentes que ejercen su profesión, la diferencia más notoria en porcentajes respecto a las actitudes docentes hacia la integración educativa.

Gráfica 4

Porcentaje de las actitudes de los docentes y futuros docentes ante la integración educativa



Análisis correlacional entre actitudes docentes y conocimiento con respecto a la integración educativa

Para determinar si las hipótesis que indican que a mayor nivel de conocimiento se presenta una actitud más favorable hacia la Integración Educativa en los alumnos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM y en los docentes en ejercicio con 3 a 14 años de experiencia se utilizó como método estadístico la correlación por rangos de Spearman en cada muestra de estudio.

Así, en cuanto a la muestra conformada por futuros docentes se obtuvo un valor de $r_s = .140$ con una $p = .05$ siendo mínima y positiva. Por lo tanto, la hipótesis considerada para esta muestra se rechaza ya que la correlación entre el conocimiento y las actitudes que tienen los alumnos de cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria no es significativa.

La muestra que conforma a los docentes en ejercicio, registró un valor de $r_s = 0.264$ con una $p = .05$, indicando una correlación positiva mínima. Con este resultado también se rechaza la hipótesis considerada para esta muestra debido a que la correlación no es significativa.

Estos resultados que indican la correlación mínima positiva la cual no fue significativa pueden deberse a que el conocimiento teórico y práctico sobre la integración educativa, que manifestaron tener tanto los docentes como los futuros docentes, no es una variable determinante en la actitud favorable.

En las entrevistas, los maestros de la BENM, mencionaron que uno de los objetivos de la materia de Necesidades Educativas Especiales que consideraban más importante, era precisamente generar actitudes mejores promoviendo la sensibilización hacia la integración, por ello la importancia de acercar a los futuros docentes a los niños con necesidades especiales; además se manifestó que también era necesario trabajar más en otras materias este tema, pues al parecer esta materia está muy aislada.

ANÁLISIS CUALITATIVO

Los datos obtenidos referentes a: el contacto directo con personas con discapacidad y/o con personas con NEE tanto en la muestra de docentes como en la de futuros docentes; estos

datos se presentan en la tabla 3 donde se puede observar los porcentajes registrados a través de un análisis por frecuencias. Los datos representados en porcentajes con respecto a: la existencia de USAER en las escuelas (tabla 4), a la experiencia de tener en ese momento a algún alumno integrado en el grupo-clase (tabla 5), así como la manera de actualizarse; se analizan sólo en cuanto a la muestra de docentes en ejercicio.

Tabla 3

PORCENTAJES EN CUANTO AL CONTACTO DIRECTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y CON PERSONAS CON NEE.

	CONTACTO DIRECTO CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD			CONTACTO DIRECTO CON PERSONAS CON NEE.		
	No	Sí	No contestó	No	Si	No contestó
Futuros Docentes	15%	85%		15%	80%	5%
Docentes	42.5%	57.5%		22.5%	75%	2.5%

En la tabla 3 se puede observar que la mayoría de los futuros docentes especificó haber tenido *contacto directo con alguna persona con discapacidad*, de éstos que manifestaron tener este tipo de contacto, el 47.1% especificó que esa persona fue un alumno; al respecto y según los datos obtenidos de las entrevistas realizadas, se mencionó que este contacto con alumnos se debía a las prácticas hechas por los futuros docentes en escuelas primarias. También se preguntó si este contacto había sido con otra persona que no fuese ni un alumno ni un familiar, respondiendo a esto que sí el 44.1% de los futuros docentes; seguramente este dato representa el acercamiento que tuvieron estos futuros docentes en las instituciones que visitaron como: la Escuela Nacional para Ciegos, Instituto Nacional para la Audición y

Lenguaje, APAC, CAM, entre otros; según se informó en todas las entrevistas realizadas para esta investigación. Y solo el 8.8% especificó tener contacto directo con algún familiar.

La mayoría de los futuros docentes dicen haber tenido *contacto directo con personas con NEE*, de éstos el 59.4% especificó que esa persona había sido un alumno. Otro 31.3% señaló tener este tipo de contacto con una persona que no es ni familiar ni alumno; estos datos indican que las prácticas que los alumnos de la BENM realizan en las escuelas primarias y en algunas instituciones, los han puesto en contacto con estas personas.

Mientras tanto, el 57.5% de la muestra de docentes en ejercicio mencionó haber tenido contacto con alguna persona con discapacidad, de los cuales el 82.6% especificó que la persona con discapacidad había sido un alumno. La mayoría de estos especificó haber tenido contacto con alguna persona con NEE, de los cuales el 93.5% dijo que éste había sido un alumno.

Sin embargo un dato curioso que aquí se puede mencionar, es que se observó que de los futuros docentes que mencionaron haber tenido este tipo de contacto, el 20.6% no contestó adecuadamente a la pregunta del cuestionario de conocimientos que planteaba: ¿qué era una NEE? Y en cuanto a los que ejercen la docencia un 90% tampoco contestó acertadamente a dicha pregunta. Por lo tanto las respuestas a estas preguntas sobre el contacto directo deberán ser discutidos más adelante.

Por otro lado y en relación a la muestra de docentes en ejercicio, se observa en la tabla 4 que la mayoría de las escuelas donde laboran los docentes, cuentan con USAER. Cabe señalar que el 10% de la muestra no especifica la presencia de la USAER en su escuela o en su zona escolar, esto puede deberse a que desconocen la existencia de esta.

Tabla 4

PORCENTAJE DE LA PRESENCIA DE USAER EN LAS ESCUELAS.

EXISTE USAER	
En la escuela	60%
En la Zona escolar	30%
No específica	10%

En la tabla 5 se puede distinguir que el 37.5% de los docentes dijo tener actualmente a algún alumno integrado dentro de su grupo.

Tabla 5

PORCENTAJE RESPECTO A LA PRESENCIA DE ALGÚN ALUMNO INTEGRADO EN SU ACTUAL GRUPO-CLASE.

ALUMNOS INTEGRADOS EN SUS GRUPOS		
Sí	No	No contestó
37.5%	60%	2.5%

Otro dato obtenido fue la manera más usual que tienen los docentes para actualizar su práctica docente; señalándose que una mayoría representada con un 58.7% se actualiza principalmente mediante cursos, además también se suelen actualizar de manera autodidacta aunque en menor proporción y sólo un 5% dice actualizarse además por medio de USAER. Esto refleja que aunque todas las escuelas cuenten con USAER ya sea en la zona escolar o en la misma escuela, un índice altamente grande de los maestros de aula regular no recibe algún tipo de información para su actualización por parte de estas unidades, que en este caso pudiera ser respecto a la integración escolar.

Opinión de docentes y futuros docentes respecto al nivel de conocimientos sobre Integración educativa

También se obtuvo la opinión que los docentes y futuros docentes consideraron tener respecto a su nivel de conocimiento teórico y práctico referente a la integración educativa; para ello las alternativas de respuesta que pudieron seleccionar los integrantes de estas dos muestras fueron: Nula, Poca, Regular, Bastante y Mucha. Estas preguntas estaban incluidas

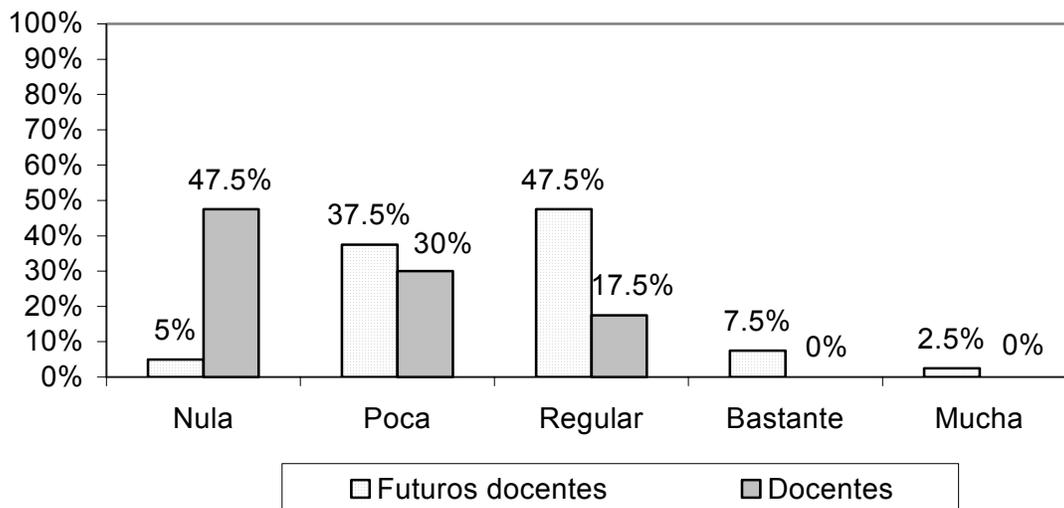
en el cuestionario de conocimientos y una vez que se obtuvo un análisis de las frecuencias de las respuestas obtenidas tanto en la muestra de docentes como en la de futuros docentes, se establecieron los resultados en porcentajes.

Se obtuvo así que un 47.5% de los futuros docentes en educación primaria considera que la *información teórica* que ha recibido sobre integración educativa ha sido *regular*, este porcentaje registró la cifra más alta, siguiendo el 37.5% que indica a otra parte de esta muestra la cual considera haber recibido *poca* información teórica sobre la integración educativa (gráfica 4). Así también, en cuanto al *conocimiento práctico* que se ha recibido sobre integración educativa, un 42.5% (porcentaje más alto) considera que ha sido *regular*, otra parte la cual constituye el 37.5% considera que este conocimiento recibido ha sido *poco*, reflejando así que entre estos niveles no hay una marcada diferencia de opinión (gráfica 5). Así se puede observar que tanto en la variable información teórica como en la de conocimiento práctico, sobre integración educativa, los futuros docentes opinaron tener con mayor frecuencia un nivel entre poco y regular. Por otra parte se observa que son muy pocos los que consideran tener Mucho o Bastante conocimiento teórico y práctico; al respecto, se mencionó en las entrevistas a los alumnos, la inconformidad de lo que hasta el momento se les ha enseñado sobre integración educativa, además se especificó que no en todas las materias se integran este tipo de temas.

Los docentes en ejercicio opinan en un 47.5% que la *información teórica* que ellos tienen de la integración educativa es *nula* y el 30% considera que es *poca*, siendo así las dos categorías que representan mayor índice de porcentaje; el 5% de los docentes no contestó (gráfica 4). Se distingue que estos datos son muy semejantes a los obtenidos en la variable *conocimiento práctico* ya que nuevamente el 47.5% considera tener un *nulo* conocimiento; el 25% dice tener *poco* conocimiento indicando una diferencia promedio entre esta categoría de poco conocimiento y la categoría de conocimiento nulo. También se observa que nadie opinó tener bastante o mucho conocimiento práctico y un 10% de los docentes no contestó a dicha pregunta (gráfica 5).

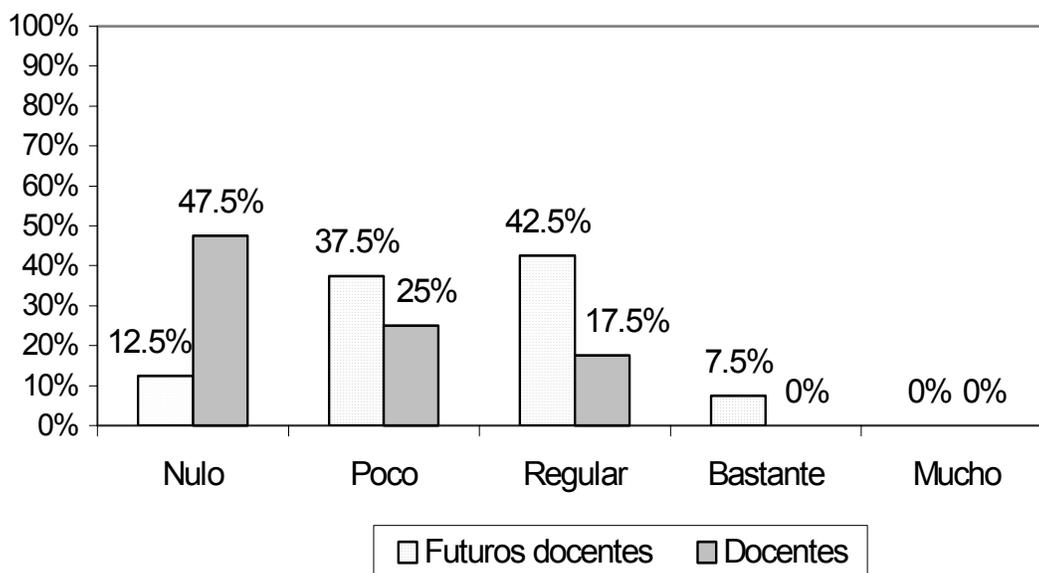
Gráfica 4

Porcentaje de la opinión de los docentes y futuros docentes que consideran tener respecto a su información teórica sobre la Integración Educativa



Gráfica 5

Porcentaje de la opinión que consideran tener los docentes y futuros docentes sobre su conocimiento práctico hacia la Integración Educativa



En las gráficas 4 y 5 se puede observar que los futuros docentes opinan con mayor frecuencia que su nivel de conocimiento tanto teórico como práctico es regular; mientras que los docentes que ejercen su profesión, opinan tener un nivel nulo de conocimiento teórico y práctico.

Una vez obtenidos estos datos se puede decir que la opinión que tienen los docentes y los futuros docentes sobre sus conocimientos respecto a la integración educativa, no es buena, esto se corrobora con los resultados obtenidos de la evaluación de sus conocimientos.

Opiniones respecto a las desventajas de la Integración educativa en la práctica docente

Otro dato recogido de las muestra de docentes y de la muestra de futuros docentes, es en relación a las desventajas que éstos consideran encontrar en la práctica como docentes ante la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular.

Para esto, una vez obtenidos los datos de las dos muestras, se realizó un análisis de contenido de cada respuesta otorgada por cada sujeto a la pregunta abierta que contempla esta información y la cual se ubica en el cuestionario de conocimientos; posteriormente y para analizar las opiniones generales en cada muestra, se establecieron y se definieron un total de ocho categorías para representar aquí las opiniones obtenidas; una vez hecho esto se realizó en cada muestra un análisis de frecuencias para obtener los porcentajes que pudieran representar dichas opiniones en cada una de las categorías (Tabla 6).

Tabla 6

OPINIONES DE LOS DOCENTES Y FUTUROS EN RELACION A LAS DESVENTAJAS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	PORCENTAJE REPRESENTADO POR FUTUROS DOCENTES	PORCENTAJE REPRESENTADO POR DOCENTES
A) DESVENTAJAS EN LA PREPARACIÓN DOCENTE	Se refiere a que el docente no está capacitado, informado o preparado tanto teóricamente como en la práctica para atender a los alumnos con NEE.	33.3%	37.8%
B) DESVENTAJAS EN LOS ALUMNOS CON NEE	Se refiere a que es un problema integrar al alumno con NEE al aula regular debido a que no es lo mejor para éste, tienen baja autoestima, se sienten mal, no aprende.	7.4%	13.3%
C) DESVENTAJAS ENTRE ALUMNOS CON NEE Y GRUPO-CLASE	Se refiere a que los alumnos del grupo no quieren o rechazan al alumno con NEE, habrá detrimento en el resto del grupo, se tornan fáciles las clases para el resto.	16.7%	8.9%
D) DESVENTAJAS POR LA POCA COLABORACIÓN DE LOS PADRES.	Indica que el apoyo que brindan los padres o la familia de los alumnos es deficiente y obstaculiza el trabajo docente.	7.4%	4.4%
E) DESVENTAJAS POR LA POCA COLABORACIÓN DE LOS ESPECIALISTAS	Se refiere a que no hay apoyo de los especialistas o es muy poco.	5.6%	4.4%
F) DESVENTAJAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	Se refiere a que las autoridades no participan para apoyar el trabajo del docente; tiene que ver con la legislación, programas excesivos, falta de tiempo, muchos alumnos, exceso de trabajo.	11.1%	24.4%
G) DESVENTAJAS EN LOS MEDIOS	Tiene que ver con la falta de apoyo didáctico, mobiliario, espacio, arquitectura de la escuela.	9.3%	6.7%
H) NO HAY DESVENTAJAS	Indica que no existen desventajas para trabajar con alumnos integrados. Se señala que al contrario, puede haber ventajas.	9.3%	

Como se observa en la tabla 6 las desventajas establecidas dentro de la categoría "A" registraron el índice más alto de porcentaje en cuanto a los futuros docentes. El 16.7% de las opiniones manifestadas, indican que una desventaja suele ser la integración misma del alumno con NEE al resto del grupo, ya sea porque genera un diferente ritmo de trabajo, poca socialización en el grupo, e incluso el grupo puede ir en detrimento. Sin embargo, no se puede decir que existe un tipo de opinión ubicada en alguna de estas categorías la cual distinga a la mayoría de la muestra.

En el caso de la otra muestra de estudio, sólo el 15% de los docentes en ejercicio contestó a esta pregunta, siendo así más de la mitad los que no contestaron. De este 15% ninguna de las categorías que agrupa a las opiniones respecto a estas desventajas supera un 50% de las opiniones registradas en total. La categoría que representó el nivel de porcentaje más alto fue la categoría "A", al igual que en la muestra de futuros docentes. La categoría que sigue a esta es la "F" pues representa un 24.4%, indicando así que algunos docentes encuentran desventajas para integrar a los alumnos desde el sistema educativo, ya que se cuenta con un número excesivo de alumnos, poco tiempo para avanzar en el programa escolar, así como también exceso de trabajo.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez que se comprobó que la correlación, entre las actitudes positivas y el conocimiento teórico-práctico que tienen los docentes en ejercicio entre 3 y 14 años de experiencia docente y los futuros docentes en educación primarias sobre la integración educativa de los niños con NEE no es significativa, es necesario incluir argumentos que permitan la comprensión de este hecho considerando tanto los resultados cuantitativos como los cualitativos. Además se compararon ambas muestras entre sí, no sin antes analizar aquellos factores estudiados que pueden verse involucrados en cada una de las variables estudiadas como son: el contacto directo con personas con discapacidad y/o con NEE y las opiniones sobre las desventajas que se considera que tiene la integración educativa, entre otras.

Las actitudes docentes hacia la Integración educativa

En cuanto a esta variable y considerando los datos obtenidos con respecto a: *el contacto directo con personas con discapacidad, el contacto directo con personas con NEE, las opiniones en relación con las desventajas acerca de la integración educativa*, junto con las entrevistas realizadas a los alumnos de la BENM que apoyaron estas interpretaciones se puede decir lo siguiente:

Las actitudes manifestadas en el presente estudio por los docentes en ejercicio entre 3 y 14 años de experiencia docente, concuerdan con la investigación realizada en México en once de los Estados por García y otros (1996), donde las actitudes hacia la integración educativa de los docentes en ejercicio que predominaron fueron positivas, ya que iban desde regulares, buena, hasta muy buena. De igual manera se concuerda con los resultados obtenidos por Guarella y otros (2000), quienes encontraron que existe un equilibrio entre las actitudes docentes favorables y desfavorables pues dentro de los resultados obtenidos de la presente investigación tampoco se observó una predominancia de alguna de las categorías, sino que se distribuye en lo favorable, intermedia y desfavorable.

Entre docentes y futuros docentes se pudo ver en los resultados que: los futuros docentes son quienes presentan una actitud más favorable que desfavorable. Este hecho pudiera deberse a que, según los datos obtenidos de las entrevistas a los futuros docentes y a los formadores de éstos, los futuros docentes están adquiriendo una mayor sensibilidad hacia las personas con necesidades especiales por medio del contacto directo con alumnos con NEE y/o con discapacidad dentro de sus actividades denominadas de Acercamiento a la Práctica Escolar y por medio de las visitas realizadas en el curso de Necesidades educativas especiales a instituciones tales como: los Centros de Atención Múltiple, la Escuela Nacional para Ciegos, la Fundación John Landon Down, entre otras, donde pudieron observar cómo es que estos niños aprenden y cómo se les enseña, además de conocer las características propias de la población visitada.

Estas Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar las contempla el plan curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, pretendiendo que con estas actividades se asocie el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el contexto real. Y dentro del programa de la materia de Necesidades educativas especiales se contempla como uno de los

propósitos el reconocer la diversidad y desarrollar actitudes para ofrecer un servicio educativo de calidad, que permita la igualdad de oportunidades.

Esto resulta una aproximación a la diversidad de alumnos con los cuales tendrán que trabajar; además estas actividades les permiten conocer que no están solos en este proceso, que hay personal e instituciones especializadas que les apoyan en su futura práctica profesional; sin embargo un dato curioso arrojado en las entrevistas es que estos alumnos no saben de manera concreta qué es y cuáles son las funciones de USAER únicamente saben que existe.

Pero otra cuestión importante a discutir es sobre un dato curioso el cual hizo notar que: de 31 docentes en ejercicio que dijeron haber tenido contacto con una persona con NEE el 90% de estos no supo qué era una NEE, y de 34 futuros docentes que mencionaron haber tenido este tipo de contacto, el 79.4% tampoco lo supo. Por lo tanto es necesario ahondar más en esta línea sobre el contacto con personas con NEE.

En cuanto a la opinión que tienen sobre las desventajas de la integración educativa de estos niños, los futuros docentes al igual que los docentes en ejercicio encontraron como desventaja principal, la falta de capacitación para atender a estos niños. Más sin embargo fueron pocos los docentes que manifestaron su opinión, la mayoría no aportó estas opiniones que pudieron ser muy significativas.

Las muestras difieren en cuanto a que los docentes en ejercicio, además incluyeron como otras desventajas principales dentro del proceso de la integración educativa a aquellas que tienen que ver con las condiciones que otorga el sistema educativo en México; entre éstas se puede mencionar la falta de apoyo por parte de las autoridades, el extenso programa escolar que se tiene que cubrir en poco tiempo, grupos numerosos entre otras; desventajas que pudieron haber sido consideradas debido a que estos docentes están en ejercicio y dentro de un contexto real. En cambio, aunque siendo la minoría de los futuros docentes; estos consideraron que no existen desventajas sino más bien ventajas, mencionando por ejemplo la oportunidad de que todos aprendan de todos, etc.

Porras (1998) menciona que las actitudes ante la integración que podrían parecer positivas tal como informan algunos estudios, se pueden tornar negativas cuando el contacto con estos alumnos se hace real. Esto se corrobora ya que la mayoría de los futuros docentes dado que aún no ejercen su profesión manifestaron actitudes favorables e intermedias y

casi nadie manifestó actitudes desfavorables a diferencia de los docentes quienes están ejerciendo; es entonces que se explica cómo la práctica diaria de los docentes en ejercicio puede repercutir en el hecho de que se haya observado que de aquellos docentes que manifestaron su opinión, ninguno mencionó ventajas favorables para la integración educativa. Pelechano (1991, citado por Porras, 1998) también resalta al respecto que una variable fundamental en la medición de actitudes ante la integración es el grado de implicación que tienen los encuestados con estas personas integradas.

Los conocimientos sobre la integración educativa y su relación con las actitudes hacia la integración

Los resultados registrados en esta variable de conocimientos y considerando además los datos obtenidos con respecto a: *las opiniones* de las dos muestras sobre *el nivel de conocimiento teórico y práctico referente a la integración educativa que consideran tener, las opiniones que tienen con relación a las desventajas de la integración educativa y, las entrevistas realizadas*, así como la *forma de actualizarse*, en el caso de los docentes en ejercicio; sirvieron para apoyar esta interpretación sobre el conocimiento de la integración educativa que tienen docentes y futuros docentes.

El conocimiento que presentaron tanto docentes como futuros docentes representa un nivel bajo en promedio, además no difieren significativamente en el puntaje obtenido.

De esta manera y en cuanto a los futuros docentes esto puede deberse, a que la asignatura de Necesidades educativas especiales, es la única materia relacionada o que brinda conocimientos sobre la integración educativa; al parecer dentro de los criterios y orientaciones para la elaboración del plan de estudios de 1997, se contempla a los estudios normalistas como una formación inicial, ya que no se pretende en un lapso muy breve de formación, abarcar de manera completa el conocimiento de una disciplina. Por otro lado, el plan de estudios contempla de ésta materia una relación con las demás asignaturas, sin embargo se manifestó en las entrevistas que no se maneja el contenido de la materia de manera que se pueda relacionar con otras asignaturas. Al respecto García, G. (1986, citado

por Porras, 1998) asegura que los contenidos curriculares que se refieren a la integración no deben ser contemplados en una o dos asignaturas desconectadas del resto.

Por la opinión de los futuros docentes en cuanto al conocimiento sobre integración educativa que creen tener y por los puntajes obtenidos del cuestionario de conocimientos se puede decir que éstos no desconocen el nivel de conocimientos teórico-prácticos que tienen acerca de la integración educativa, además consideraron como desventaja principal para llevar a cabo la integración educativa a la poca preparación teórica-práctica que reciben para hacer frente a este proceso. Y si algunos no consideran que hay desventajas, esto puede deberse a que, como se concluyó en el estudio de Leyser y otros (1982, citado por Illán, 1986), los programas que reciben los futuros docentes sirven para crear expectativas más positivas y realistas de sus posibles éxitos o fracasos.

En cuanto a los docentes en ejercicio, se puede decir que no reciben actualización ni información por medio de USAER siendo una instancia que puede informar sobre temas relacionados a la integración educativa, aún cuando las escuelas contempladas para esta investigación cuentan con este servicio. Esto refleja que las USAER no cumplen con uno de sus objetivos, o bien los docentes no están informados sobre los servicios de USAER para entonces poder exigir información además, como asegura Porras (1998), es necesario primero que los profesores identifiquen sus propias necesidades para ofrecer una educación adecuada para todos sus alumnos.

También la colaboración entre los implicados, como sugiere Porras (1998) es necesaria cuando se quiere perfeccionar al innovar. De esta manera es también responsabilidad de los demás profesionales implicados, como es el caso de USAER, dar a conocer las funciones de este espacio.

Por otro lado, uno de los factores que puede influir en las actitudes manifestadas por los docentes en ejercicio es la percepción sobre los conocimientos que tienen para atender a los alumnos con NEE, además este dato se corrobora al momento en que opinan que una de las desventajas en la implementación de la integración educativa es precisamente la poca actualización al respecto. A esto, estudios como el de Larrivee y Cook (1979, citado por Porras, 1998) o el de Nicasio y Alonso (1985) señalan que la autopercepción de la eficacia para la integración es un factor que contribuye a las actitudes positivas. Así también, la

falta de preparación manifestada influye en la motivación e implicación del proceso integrador (Abós y Polaino-Lorente 1986).

En ambas muestras la correlación entre las variables actitudes docentes hacia la integración educativa y conocimiento teórico-practico no es significativa debido principalmente a que la integración educativa es un proceso innovador en el que pueden contemplarse otras variables además del conocimiento o como suponen Marchesi y Martín (1993) así como Bautista (1993), es un proceso largo y difícil.

Es entonces un proceso que apenas se encuentra en una de las primeras etapas; que contempla un plan de estudios para la licenciatura en educación primaria con cambios recientes en formación inicial de los docentes que apenas se verán implicados en esta práctica educativa integradora.

Y en los docentes en ejercicio no hay evidencia en esta investigación que asegure, que existe una formación permanente concreta en temas relacionados con la integración.

Sin embargo se puede decir que el futuro docente sabe, a diferencia de los docentes en ejercicio, que no es el único profesional responsable de la integración escolar de los alumnos con NEE, y que es a través de la colaboración con otros profesionales como se logrará el éxito de la integración; esto según las entrevistas. Habrá que ver si continúan opinando y actuando igual ya en su ejercicio profesional.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como finalidad analizar las diferencias en cuanto a las actitudes y el conocimiento teórico y práctico hacia la integración educativa entre los docentes de educación primaria que ejercen su profesión y los alumnos que cursan la licenciatura en educación primaria en la BENM; así como la asociación entre el conocimiento y la actitud respecto a la integración educativa. Esta pretensión puede servir para valorar y comprender un poco más el papel del docente, tanto por la sociedad en su conjunto como por el grupo de los demás profesionales con los que se debe trabajar, entre ellos el psicólogo educativo.

En esta línea y a partir del análisis de la información obtenida al aplicar a ambas muestras respectivamente los instrumentos de investigación, concluimos lo siguiente:

Con respecto a las hipótesis bajo estudio concluimos que no existe correlación significativa entre las variables, actitudes positivas y los conocimientos teóricos-prácticos hacia la integración educativa entre docentes y futuros docentes en educación primaria. Es necesario considerar que debido a la manera en que fue posible seleccionar a los sujetos de las muestras para la presente investigación, no se puede hacer inferencias significativas de las poblaciones.

Además la variable conocimiento no significa la única que determina una actitud positiva, debido a que existen muchos factores los cuales también se relacionan en mayor o menor medida en cada uno de los sujetos, pudiendo así determinar su actitud.

En cuanto a la actitud se puede concluir que la diferencia que existe entre ambas muestras es significativa, encontrándose actitudes más favorables en los futuros docentes.

Se concluye también que el conocimiento de ambas muestras, la diferencia es significativa situándose con un promedio de conocimientos bajo.

Sin embargo no hay que olvidar que la variable conocimiento tiene una gran importancia ya que es uno de los medios que hace posible generar actitudes positivas de cambio; es

también por ello que el actual plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria contempla reformas al respecto. Cambios que creemos conveniente que los formadores de futuros docentes aún cuando no impartan materias tan específicas en cuanto a la integración educativa otorguen importancia a la relación estrecha de estos conocimientos con otras asignaturas pues es difícil que una sola materia aislada asegure éxito en el dominio de estos conocimientos.

Pero más que establecer por medio de los resultados obtenidos una evaluación determinante en el futuro de este proceso innovador, es importante valorar la integración educativa, como un proceso inicial del cambio en la tradición pedagógica. Mas aún es la valoración en torno al papel de los docentes hacia este nuevo cambio que pide actitudes positivas. Resulta importante hacer esta valoración pues implica comprender que el profesor se encuentra involucrado no nada más en la escuela, tiene además una vida tanto profesional como personal y se sitúa bajo un cambio que trae resistencias desde fuera de la escuela.

En este proceso de integración educativa conviene la participación de toda la sociedad en su conjunto, ya que este tipo de cambio influye no sólo en la escuela pues finalmente se pretende que las personas con necesidades especiales se integren al ámbito laboral como a otras actividades a las que anteriormente no podían ingresar. Por ello si esto se quiere lograr es necesario que existan actitudes positivas desde fuera de la escuela, actitudes que implican el trabajo de los servicios responsables, de aquellas instancias que han surgido para apoyar a este proceso de la integración. En esta línea encontramos a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), debiendo ser esta una instancia promotora de la integración educativa, contemplando en sus acciones de trabajo la sensibilidad tanto en profesores como en padres de familia, la información y la colaboración.

Todo este trabajo definitivamente no es fácil, ya que el cambio que se pretende rompe con una tradición que ha permanecido durante años y por ende existen resistencias. Así la USAER la cual ha sido considerada como una estrategia para relacionar a la educación regular con la educación especial así como el medio a partir del cual los demás servicios de la educación especial deberán ajustarse, tendrá entonces que ofrecer servicios de calidad y para ello es necesario evaluar constantemente su desarrollo para proveer las estrategias necesarias para un mejor servicio.

La USAER contempla proporcionar información y sensibilización al personal docente a partir de las necesidades que éstos presenten, en este caso también creemos que los profesores deben colaborar, pues esto significa que estos nuevos servicios se han establecido como una parte más de la escuela, como un equipo de trabajo en el que tanto profesionales de la educación regular como profesionales de educación especial trabajarán conjuntamente para favorecer la educación de los alumnos con NEE. Tiene que haber una corresponsabilidad de todos los profesionales involucrados. Al hablar de corresponsabilidad, conviene que docentes, futuros docentes y profesionales de educación especial y demás implicados, reconceptualicen su práctica a través de la reflexión que les permita abordar con compromiso el cambio tan significativo que surge en el ámbito educativo como es el de la integración educativa.

Además un aspecto a considerar tanto por formadores de futuros docentes, futuros docentes y docentes en ejercicio de educación primaria, es que como todo profesional valoren y exijan una formación continua o permanente, ya que así se puede asegurar una educación de calidad. Habrá que otorgar una actualización contemplando además una evaluación continua sobre la manera en que se dió la información y sus resultados, pues resulta difícil hablar de la variable información en los docentes en ejercicios si no hay una actualización al menos sistemática. Cada profesional tiene una responsabilidad y existirán medios para mantenerse informados y sobre todo concientizados.

Otro de los aspectos importantes es fomentar en la formación inicial el trabajo en equipo, pues en la práctica puede tornarse difícil, más sin embargo resulta un compromiso que exige una ideología de cooperación donde todos sean acepten y brinden apoyo en la solución de problemas de grupos o colectivos interdisciplinarios, con respeto y donde consideren que la mejora en equipo contribuye a su propia mejora, evitando en todo lo posible seguir o continuar con pautas de conducta sin reflexión que sólo están encaminadas a crear fronteras de conocimiento o niveles de jerarquía que únicamente sirven para limitar funciones.

Asumida la necesidad de apoyo al aula regular, es indispensable que los maestros de aula regular eviten caer en la idea distorsionada de que su labor es ajena a la evaluación y atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales y que con ello o con esta idea se limite a traspasar a otros profesionales funciones y responsabilidades que le pertenecen y más aún que con ello contribuya a seguir segregando a los alumnos integrados a aulas de

educación especial, que a la vez son mal entendidas en cuanto a la función de estos espacios creados dentro del centro. Es cierto que algunos procedimientos de evaluación superan las posibilidades del maestro de aula regular, por ejemplo: las exploraciones de tipo psicológico etc., sin embargo, hay aspectos en la evaluación de las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos en los que la intervención del maestro es indispensable, como son por ejemplo: la apreciación de las dificultades de aprendizaje de determinados alumnos, su relación con el grupo, el análisis de las posibilidades que el alumno muestra en las diferentes áreas de conocimiento, etc. Elementos de suma importancia en la evaluación e intervención en las Necesidades Educativas Especiales de sus alumnos y que en ocasiones son mal entendidos y manejados por la falta de conocimiento del propio docente.

Por ello es importante que el docente en ejercicio y el futuro docente, dignifiquen su profesión por medio de un análisis crítico del nivel de competencias teóricas y prácticas para atender a alumnos con NEE y sin NEE. También es importante que valore la experiencia lograda durante su práctica profesional así como su formación inicial, lo que le permitirá indagar, experimentar, conocer y hasta compartir y enriquecer sus conocimientos con sus compañeros, para que se promuevan y posibiliten mejoras en su centro educativo.

Todos estos aspectos tienen importancia porque de éstos depende la atención que finalmente se quiere brindar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Y debido a que no solamente depende del docente hacer todo esto posible, es indispensable que se realicen estrategias adecuadas para promover estos cambios con calidad.

Es necesario así hacer más investigación sobre: las funciones desarrolladas por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular a lo largo del proceso de la integración, haciendo énfasis en aspectos como la colaboración entre este personal que constituye estas unidades y el personal de educación regular. Además de conocer también las opiniones, conocimientos e incluso actitudes del personal de educación especial ante la integración.

Con los resultados de esta investigación surge también otra necesidad, que consiste en hacer seguimiento de los cambios de actitudes paralelo al proceso de la integración. Resultaría importante analizar si los resultados obtenidos por esta investigación durante este proceso inicial, permanecen iguales o se modifican, por ejemplo esto sería: valorar el cambio de actitudes en el tiempo transcurrido, a partir de que eran estudiantes, en un momento en el

que los futuros docentes tengan la experiencia necesaria ejerciendo su profesión sin olvidar que otras variables están de manifiesto. Además considerando una muestra aleatoria y más grande.

Y en cuanto a otros factores que se contemplaron en este estudio, como son el contacto directo con personas con NEE y/o con discapacidad, cabe mencionar que estos factores deberán ser mejor trabajados, sobre todo por que si los encuestados no saben qué es una NEE o no se sabe cuándo se dice que una persona tiene NEE, las respuestas deberán ser tomadas con reservas, como en este caso.

Además el tipo de contacto que manifiesten tener los encuestados, puede analizarse en función de todos los aspectos que tengan que ver con la manera en que mantuvieron el contacto, qué relación se estableció, o qué tipo de Necesidad educativa especial tenía en particular, ya que al parecer estos aspectos pueden influir en mayor o en menor medida en las actitudes. De esta manera tal especificación podrá manifestar resultados más concretos al respecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abós, O. P. y Polaino-Lorente, A. (1986) Integración de deficientes mentales educables: Un estudio de actitudes docentes. Revista Española de Pedagogía, 172: 193-207.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Oliván, M. Planas, M. Seguer, M. y Vilella, M. (1991) Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona: Paidós.
- Bautista, J. R. (1993) Necesidades educativas especiales. Granada: Aljibe.
- Dirección de Educación Especial y Secretaría de Educación Pública (1994) Cuadernos de integración educativa 4. México: D.E.E./SEP.
- Dirección de Educación Especial y Secretaría de Educación Pública (1996) Cuadernos de integración educativa 6. México: D.E.E./SEP.
- García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. M. C., Fernández, T. L., Mustri, D. A. y Toulet, L. Y. (1996) Integración educativa. Perspectiva internacional y Nacional (ciclo escolar 1995-1996). Informes de Investigaciones. México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- García, C. I., Escalante, H.I., Escandón, M.M. C., Fernández, T. L., Mustri, D. A. y Toulet, L. Y. (1997) Integración educativa en el aula México: SEP Subsecretaría de educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España.
- García, C. L. A. (1999) La formación docente. Referente fundamental para la práctica pedagógica. Δ lápiz, 2: 31-35.
- Granado, Alonso C. (1997) La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. Colección fundamentos psicológicos. Madrid: Editorial EOS
- Guarella, M. C. V., Marín, H. R. M., Peralta, A. M. M. y Rojas, V. Y. C. (2000) La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales: Un estudio de actitudes docentes Tesis de licenciatura en Psicología educativa, México D.F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (1996) Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós.
- Illán, R. N. (1986) Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente. Anales de Pedagogía, 4: 7-23.

- Jimenez, P. y Vila M. (1999) La investigación en educación especial y en integración escolar. Revista de Educación Especial, 26: 127-147.
- Kingler, K. C. (2000) Educación especial en México En: Shea, T. M. y Bauer, A. M. Educación especial. Un enfoque ecológico. México: Mc Graw-Hill.
- Macchiarola, De S. V. (1998) El conocimiento práctico profesional Revista ensayos y experiencias, 23: 19-33.
- Marchesi, A. y Martín E. (1993) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Alvares, M. Coll, C. y Palacios Desarrollo psicológico y educación 3. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar (pp. 20-33) Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación y Cultura (1996) La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid:Ministerio de educación y cultura.
- Nicasio, G. J. y Alonso, J. C. (1985) Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. Infancia y Aprendizaje, 30: 51-68.
- Ortega, R: P. (1986) La investigación en la formación de actitudes: Problemas metodológicos y conceptuales. Anales de Pedagogía, 4: 187-201.
- Porras, V. R. (1998) Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al medio institucional. Sevilla: Publicaciones M.C. E. P.
- Puigdemívol, I. (1996) Programación de aula y adecuación curricular. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I. (1998) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. P. A., Cantón, M. M. B. y Sevilla, S. D. E. (1997) Compendio de educación especial. México: El Manual Moderno.
- Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (1997) Manual de organización de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (1997) Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México: SEP.
- Torres, G. J. (1999) Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Universidad de Granada: Ediciones Aljibe.

A N E X O S

CUESTIONARIO

Conteste las siguientes preguntas de acuerdo a lo que se solicita. La información proporcionada será confidencial y para uso exclusivo de nuestra investigación. Conteste lo mas honesto posible.

Datos generales:

*Nombre (opcional): _____

*Sexo: (M) (F) *Edad: _____

*Formación profesional: _____

Años de experiencia docente: _____

Nombre de la escuela en la que labora actualmente (opcional): _____

Turno: _____ Grado en el que actualmente labora: _____

Existe USAER (Marque con una "X"):

a).-Dentro de la escuela

b).-Dentro de la zona escolar

La manera de actualizarse en su práctica docente es (marque con una "X" aquellas que sean necesarias):

a) Por medio de cursos

b) De manera autodidacta

c) De ninguna manera

d) Por USAER

*¿Ha tenido contacto directo con alguna persona con discapacidad?

a) No

b) sí, un familiar

c) sí, un alumno

d) otro.

*¿Ha tenido contacto directo con alguna persona con necesidades educativas especiales?

a) No

b) Sí, un familiar

c) Sí, un alumno

d) Otro.

¿Tiene actualmente algún alumno integrado? _____

Nota: Las preguntas señaladas con (*) se utilizaron para obtener los datos generales de los estudiantes de la BENM, las demás sirvieron para obtener los datos generales de los docentes en ejercicio siendo así la única diferencia entre ambos cuestionarios.

I.- Marque con una "X" la respuesta que considere correcta procurando no dejar preguntas sin respuesta:

1.- ¿Qué es el aprendizaje escolar?

- a) Es aquel en donde el alumno recibe del maestro todos los conocimientos que debe aprender de manera que pueda reproducirlos cuando así se requiera.
- b) Es la adquisición de los conocimientos relevantes de una cultura dentro de la escuela.
- c) Es un proceso escolar, de construcción o reconstrucción de significados y de atribución de sentido que se lleva a cabo mediante la actividad mental
- d) Es el proceso de reorganización cognitiva o de "equilibración" que se logra en el grupo clase..

2.- ¿En qué consiste la enseñanza escolar?

- a) Consiste en el ajuste constante y sostenido de ayuda pedagógica a la actividad constructiva del alumno.
- b) Consiste en una tarea del profesor donde éste refuerza positiva o negativamente con la finalidad de que el alumno o alumna adquiera las respuestas adecuadas.
- c) Consiste en informar y facilitar a los alumnos y alumnas los conocimientos seleccionados y organizados por el currículo.
- d) Consiste en una actividad práctica del docente, carente de entidad científica.

3.- ¿Qué es una necesidad educativa?

- a) Es aquella que se manifiesta cuando un alumno presenta un desempeño significativamente distinto (inferior o superior) al de la mayoría del grupo, por lo que requiere de apoyos extras o diferentes a los que tiene el maestro y la escuela en ese momento.
- b) Es cuando un conjunto de aspectos físicos, psicológicos y sociales le impiden al alumno funcionar adecuadamente en la casa o en la escuela durante un periodo significativo.
- c) Es el derecho que tienen algunos menores con problemas de aprendizaje y con discapacidad para acceder al curriculum básico, pretendiendo cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje.
- d) Es lo que toda persona precisa para acceder a los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y las actitudes socialmente consideradas básicas para su integración activa en el entorno al que pertenece, como persona adulta y autónoma.

4.- ¿Qué es la integración educativa?

- a) Es la incorporación de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, en los centros psicopedagógicos que se encuentran dentro de la escuela ordinaria.
- b) Es hacer que todos los niños y niñas tengan acceso a la escuela, abriendo grupos especializados para ofrecer la atención educativa que necesitan.
- c) Es hacer que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y aula que los niños sin necesidades educativas especiales, ofreciéndoles el apoyo que requieren.
- d) Es brindar educación a aquellas personas que presentan déficit físico, psíquico y sensorial en escuelas ordinarias, haciendo cada vez más especializadas en estas áreas.

5.- ¿En que consiste la escuela para todos?

- a) Consiste en brindar una educación de calidad a todos los alumnos con necesidades educativas.
- b) Consiste en permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario.
- c) Consiste en que todos los niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales puedan ingresar a la escuela, recibiendo una educación de calidad que les permita satisfacer sus necesidades de aprendizaje.
- d) Consiste en que los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, puedan asistir a la escuela, creando para ellos planes de estudio dirigidos a todas las etapas de desarrollo evolutivo.

6.- ¿Qué es el principio de individualización en la educación?

- a) Es el principio que implica conocer las diferencias individuales del alumnado para aprender, con el fin de que la labor del docente sea más fácil y dinámica.
- b) Es reconocer que en el aula existe un conjunto de individualidades para lo cual no existe una única respuesta educativa, y parte de que el alumno es diverso en intereses, formas de aprender e interactuar y por tanto es necesario adecuar la enseñanza.
- c) Es un principio filosófico de la educación especial que reconoce las diferencias individuales con el objetivo de segregar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales a grupos de alumnos que comparten las mismas diferencias para lograr homogenizar.
- d) Es un principio que considera los objetivos curriculares a los que todos los alumnos deberán acceder, tomando como base las etapas evolutivas características de la edad.

7.- ¿Qué es una dificultad de aprendizaje?

- a) Es la alteración específica del desarrollo que se manifiestan por la incapacidad para aprender o mostrar lo aprendido debido a una limitación funcional específica, orgánica o interna del sujeto.
- b) Es cuando un alumno o alumna presenta problemas para transmitir el conocimiento teórico-práctico que el maestro le proporciona.
- c) Es un término genérico que engloba todas las causas posibles de bajo rendimiento escolar tanto externas o ambientales como internas o funcionales.
- d) Es un término que resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales, puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial.

8.- ¿En qué consiste el principio de normalización en el ámbito educativo?

- a) Este principio pedagógico consiste en hacer que el alumno sea lo más normal posible con el fin de estandarizar su comportamiento al desarrollo normal.
- b) Consiste en brindar los servicios y las ayudas técnicas a las personas con necesidades educativas especiales o discapacidad que les permita vivir en condiciones consideradas normales, tanto como sea posible.
- c) Este principio consiste en disminuir u omitir las diferencias de las personas con discapacidad y con dificultades de aprendizaje poniendo en evidencia las similitudes con el resto.
- d) Consiste en que las personas con discapacidad o con necesidad educativa especial sean tratados de manera heterogénea que el resto de sus compañeros, creando algunos espacios para ellos.

9.- ¿Qué son las adecuaciones curriculares?

- a) Son las modificaciones de los objetivos que se hacen en el currículo prescrito, para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- b) Son las modificaciones en algún o algunos de los elementos del currículo prescrito o en las adecuaciones de acceso al currículo, que parten de la evaluación de las necesidades educativas especiales.
- c) Son las modificaciones que se realizan para crear un currículo paralelo al que ya ha sido diseñado para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno.
- d) Son los ajustes o modificaciones en los contenidos, que no permiten al alumno con necesidades educativas especiales hacer frente a las tareas de aprendizaje que demanda el currículum establecido.

10.- ¿En que consiste el principio de sectorización?

- a) Consiste en que las personas con necesidades especiales recibirán las atenciones que necesitan en su medio ambiente natural, de tal forma que los servicios y los apoyos se organicen y lleguen a ellos.
- b) Este principio consiste en brindar instrucción a sujetos con necesidades educativas y que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular.
- c) Consiste en trasladar a los alumnos de las escuelas de educación especial a las escuelas de educación regular.
- d) Es un principio que consiste en respaldar la creación de sectores para apoyar al docente en la atención de los niños con necesidades educativas especiales que se integran al aula regular.

11.- ¿Qué significa la evaluación del aprendizaje?

- a) La evaluación es un proceso, que se realiza para emitir un juicio aprobatorio, por ello es necesario realizar una evaluación al inicio y al final de cada bloque.
- b) Es la valoración que el maestro realiza del trabajo, el aprovechamiento, etc., de sus alumnos.
- c) Es determinar el dominio de los aprendizajes de los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza y aprendizaje.
- d) Es un proceso para determinar la importancia de los factores que afectan al aprendizaje, es paralela al desarrollo del proceso didáctico y valora el progreso de los alumnos en la adquisición de las competencias.

12.- ¿Qué es una necesidad educativa especial?

- a) Es el momento en el que el docente determina y/o identifica las dificultades que presentan algunos alumnos para el aprendizaje y que por tanto es necesario otorgar una educación especializada a fin de dar educación.
- b) Son las dificultades que presentan algunos alumnos en el aprendizaje, por diversas causas.
- c) Es el conjunto de medios profesionales, materiales, etc. que es preciso brindar para la educación de los alumnos, que por diferentes razones no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social.
- d) Es un parámetro que permite al maestro identificar a aquellos alumnos que por diferentes causas no pueden acceder al currículo prescrito y que por lo tanto es necesario trabajar con estos haciendo un currículo paralelo.

CUESTIONARIO MAD

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo queremos conocer su opinión con respecto a la integración escolar de niños (as) con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por ello le pedimos que lea los enunciados detenidamente antes de contestar. La información que proporcione será confidencial y se utilizará únicamente para efectos de nuestra investigación.

A continuación encontrará una serie de enunciados. Lea cada uno de ellos y señale con una cruz (X) la respuesta que crea más apropiada.

Conteste todos los enunciados marcando una sola opción.

Las opciones de respuesta a cada uno de los enunciados son:

TA	significa Totalmente De Acuerdo
A	significa De Acuerdo
D	significa Desacuerdo
TD	significa Totalmente Desacuerdo

EJEMPLO:

1. Los alumnos con NEE son incapaces de ayudar a sus compañeros.

TA A D TD

Si en el enunciado uno marca TD, usted contesta que está totalmente en desacuerdo en que los alumnos con NEE son incapaces de ayudar a sus compañeros.

1. Las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tienen derecho a nacer.

TA A D TD

2. Me gusta enseñar a los alumnos con NEE dentro del aula.

TA A D TD

3. Los alumnos con NEE son inteligentes.

TA A D TD

4. Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con NEE.

TA A D TD

5. Las personas con NEE viven mejor en internados.

TA A D TD

6. Es bueno que las personas con NEE estudien en escuelas regulares.

TA A D TD

7. Los alumnos con NEE tienen potencial para razonar.

TA A D TD

8. Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción.

TA A D TD

9. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE.

TA A D TD

10. Una persona con NEE tiene facultades para estudiar.

TA A D TD

11. Los alumnos con NEE están imposibilitados para poner atención

TA A D TD

12. Los alumnos con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela.

TA A D TD

13. Los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos.

TA A D TD

14. Los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral.

TA A D TD

15. Es imposible para alumnos con NEE realizar actividades en el aula regular.

TA A D TD

16. Las personas con NEE son seres sociables educables.

TA A D TD

17. Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar.

TA A D TD

18. El aprendizaje de los alumnos con NEE se favorece con la intervención de especialistas.

TA A D TD

19. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE.

TA A D TD

20. Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptadas por los demás.

TA A D TD

21. Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con las demás personas.

TA A D TD

22. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE.

TA A D TD

23. Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas.

TA A D TD

24. Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular.

TA A D TD

25. Los alumnos con NEE son poco inteligentes.

TA A D TD

26. Las personas con NEE tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano.

TA A D TD

27. Las personas con NEE deben estar en escuelas exclusivas para ellos.

TA A D TD

28. Los alumnos con NEE deben tener una sección exclusiva dentro del aula.

TA A D TD

29. Las relaciones entre familias deben evitarse cuando existe algún miembro con NEE en algunas de ellas.

TA A D TD

30. Las personas con NEE son un problema para la sociedad.

TA A D TD

31. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con NEE.

TA A D TD

32. El aprendizaje de un alumno con NEE depende un buen desarrollo integral.

TA A D TD

33. La atención extra que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes.

TA A D TD

34. La interacción entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial.

TA A D TD

35. Una persona con NEE es incompetente para estudiar.

TA A D TD

**GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS MAESTROS QUE IMPARTEN LA MATERIA DE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (3er. SEMESTRE).**

- ¿Qué opinión tiene respecto a la Integración Educativa?
- ¿Cuáles son los objetivos que persigue la materia de Necesidades educativas especiales?
- ¿Qué conceptos considera que son fundamentales en este curso?
- ¿Cómo suele llevar a cabo el contenido del curso con el grupo-clase?
- ¿Hace uso de la antología de lecturas propuesta para este ciclo escolar?
- ¿Utiliza junto con sus alumnos otras fuentes de información respecto a los temas que se sugieren en el programa de esta materia? ¿Cuáles?
- ¿Propone Ud. a sus alumnos que realicen adecuaciones curriculares? ¿De qué forma?
- ¿En este curso se contempla la labor del maestro de apoyo? ¿Cómo se entiende esta labor?
- En los cursos como el de Matemáticas y su enseñanza y el de Español y su enseñanza, ¿Los alumnos realizan adecuaciones curriculares?
- ¿En los dos últimos semestres de la licenciatura, donde los alumnos salen a practicas, ¿realizan adecuaciones curriculares? ¿se contempla la función del maestro de apoyo u otros especialistas?
- ¿Existen otros conceptos que ud. considere que son necesarios aprender por parte de los alumnos en este curso?
- ¿Cuál es su opinión respecto a este curso? ¿cuáles son las principales ventajas y desventajas que tiene esta materia?

GUIA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES DE LA BENM

- ¿Qué opinas del contenido de la materia de Necesidades educativas especiales?
- ¿Crees que será útil esta materia en tu práctica profesional? ¿Por qué?
- ¿Crees que este contenido te permite desarrollar habilidades y actitudes suficientes para apoyar y afrontar el proceso de la integración de niños con NEE al aula regular? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión tienes sobre la formación de tus maestros con respecto a su competencia profesional para impartir esta materia?
- ¿Realizaron prácticas o visitas alguna institución y/o escuela para incorporar el contenido teórico de esta materia u observar como se incorpora el contenido a la práctica?
- ¿Cuál es tu opinión respecto al nuevo papel del docente que se necesita para atender las NEE de los alumnos en el aula regular?

CATEGORÍAS PARA LAS PREGUNTAS ABIERTAS:

- Adecuaciones no significativas en los elementos del currículo:
 1. Adecuaciones en la metodología: Será cuando se mencione que el maestro (a) regular, utilizará material didáctico, actividades con el grupo clase, y/o la creación de diferentes situaciones e enseñanza aprendizaje.
 2. Adecuaciones en la evaluación: Será cuando se mencione que el maestro (a) regular, utilice técnicas, procedimientos y/o instrumentos de evaluación diferentes de los que se utilizarían para el resto del grupo clase, para evaluar al alumno al que se hace referencia.
 3. Adecuaciones en los contenidos y propósitos: Será cuando el maestro (a) regular brinde apoyo dentro y/o fuera del aula para reforzar el acceso a determinados aprendizajes, concediendo mas tiempo al alumno.

- Apoyos Personales
 4. Apoyo de especialistas: Será cuando al maestro (a) de aula regular solicite o especifique necesaria la ayuda de algún especialista, ya sea psicólogo, USAER, o instituciones especializadas.
 5. Apoyo de padres: Se entenderá cuando el maestro o maestra de aula regular solicite la ayuda y/o participación de los padres del alumno en cuestión para lograr los fines educativos. Se establecerá una categoría más en donde caerán las respuestas que no entren en las anteriores o que sean ambiguas.

Para el caso uno se consideró respuesta correcta si caía en la categoría 1 con o sin considerar factores de la categoría 5. Y para el caso dos, será correcta si cae en la categoría 4 o contemplan la 4, 5 y/o 1.