UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Actitudes del personal psicopedagógico de USAER ante la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales

TESIS

Cecilia Mota Rodríguez
Verónica Sánchez Montes de Oca

ASESOR

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

- Antecedentes de Educación Especial 1
- Normalización 4
- Integración 6
- Integración Escolar 8
- Necesidades Educativas Especiales 12
- Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales 15
- Adecuaciones Curriculares 17
- Formación del profesorado 21
- USAER 24
- Actitudes 27

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

- Sujetos 38
- Instrumentos 40
- Procedimiento 43

CAPÍTULO III

ANALÍSIS DE LOS RESULTADOS 45

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 63

CONCLUSIONES 69

REFERENCIAS 71

ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario DGCV
Anexo 2 Cuestionario MAD

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue conocer las actitudes docentes del equipo psicopedagógico de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ante la integración educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para ello se aplicaron dos tipos de cuestionarios, uno socioprofesional y una escala Lickert a 431 profesionales de dichas unidades de la zona norte, oriente y poniente de la Ciudad de México en ambos turnos. Los resultados muestran que los docentes del equipo psicopedagógico de USAER tienen una actitud favorable hacia la integración educativa de niños con NEE, independientemente de tener formación en educación especial. Los resultados se analizaron con base en tres indicadores: sociofilosófico, pedagógico y psicológico, se encontró que los docentes reconocen los derechos de los niños con necesidades educativas especiales a recibir una educación, asignándole un lugar dentro de la sociedad, seguido del fundamento pedagógico, el cual refleja que el equipo de USAER esta convencido de que el apoyo que ofrecen es una buena alternativa para lograr con éxito la integración educativa en cambio, el aspecto psicológico fue el que menos predominó debido a que los docentes consideran que el proceso de integración educativa es un desafío en su quehacer docente.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha transformado el concepto de discapacidad y minusvalía, así como las formas de atención de quien las presenta, se pasó de un trato de segregación y etiquetamiento derivado de sus dificultades, a un enfoque de aceptación e integración de los individuos en todas las esferas sociales: el ámbito familiar, educativo, social y laboral, ello pudó lograrse mediante diferentes reformas constitucionales y educativas que consideren las diferencias y la posibilidad de reconocer las capacidades de las personas independientemente de sus dificultades y brindar la oportunidad de pertenecer a una sociedad activa.

Por su parte, México ha realizado diferentes reformas constitucionales y educativas, como es el caso de la Ley General de Educación, en la cual se introduce el término de necesidades educativas especiales (NEE), que revoluciona la concepción de la educación especial como un sistema complementario que proporciona una atención enfocada en las capacidades de los individuos, independientemente de sus características, reconociendo el derecho que tiene todo individuo de recibir una educación de calidad y equidad que de respuesta a sus dificultades.

Es por ello que la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), considerado como un equipo creado con el objetivo de propiciar la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, tiene función la atención, evaluación y la determinación de las adecuaciones necesarias según sea el caso, así como la sensibilización y orientación de las personas implicadas en el proceso.

En este mismo orden de ideas, diferentes autores, han planteado la importancia que tienen las actitudes de las personas implicadas para lograr el éxito de lo que hoy es el proceso de integración educativa, situación que se ve reflejada en el mayor numero de alumnos integrados a aulas regulares.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es conocer las actitudes del equipo psicopedagógico de USAER frente al proceso de integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, considerando variables tales como, la formación profesional del docente en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo.

El trabajo se desarrolla en cuatro capítulos. El primero consiste en la revisión teórica de aspectos como los antecedentes de la educación especial, los principios de Normalización e integración, el proceso de Integración Escolar, la concepción de las Necesidades Educativas Especiales y la evaluación de las mismas, las Adecuaciones Curriculares como una forma de hacer frente a las necesidades de los alumnos, la importancia de la formación del profesorado, conceptualización de USAER y la definición de las actitudes docentes así como la forma en que intervienen en la atención de niños con NEE con o sin discapacidad.

Se establecen como variables de estudio la formación profesional, experiencia en integración y disposición al trabajo en equipo con la finalidad de conocer las actitudes del equipo psicopedagógico de USAER frente al proceso de integración educativa.

En el segundo capítulo se describe la metodología empleada, se hace mención de los sujetos que conformaron la muestra, los cuales en este caso sólo fueron docentes que laboran en la Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular; así mismo se describen los instrumentos utilizados para la obtención de datos relacionados con las variables de estudio, es decir, formación profesional en educación especial, experiencia en integración educativa y disposición al trabajo en equipo así como las características socioprofesionales de la muestra. En el mismo capitulo se da a conocer el procedimiento empleado para la selección y la aplicación de los cuestionarios, cuyas respuestas permitieron determinar la tendencia de la actitud que mantienen los docentes hacia el proceso de integración educativa.

En el tercer capítulo, se muestran los resultados obtenidos, a partir de un análisis de frecuencia y dos pruebas: estadísticas t de student de muestras independientes y Análisis de varianza (Oneway), con la finalidad de obtener los datos más importantes en relación a las variables de estudio.

Por último en el cuarto capítulo se lleva a cabo una discusión que tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos bajo la propuesta de la literatura sobre esta temática, así como la comparación entre diferentes investigaciones realizadas en el Distrito Federal con docentes de preescolar y de educación regular. En éste mismo capítulo se muestran las conclusiones derivadas de la presente investigación con el fin de plantear sugerencias encaminadas a superar los obstáculos enfrentados por nuestros sujetos de investigación en el proceso de integración educativa.

Antecedentes de la Educación Especial

La educación especial surgió ante la necesidad de crear instituciones que atendieran a personas con alguna deficiencia o discapacidad, quienes hasta ese momento se habían enfrentado a la marginación familiar y social. Pedro Ponce de León fue el precursor de este tipo de enseñanza al atender a un grupo de sordos con la finalidad de que aprendieran a hablar, leer y escribir; por su parte L' Epée en 1760, fundó la primera escuela pública para sordomudos y, años más tarde, Valentín Huay creó una institución para personas ciegas, quienes aprendían a leer usando letras moldeadas en madera. Por esta razón a este periodo se le denominó la **era de las instituciones**, las cuales estaban encaminadas a atender diversas discapacidades desde el punto de vista médico (Toledo, 1981).

En México, como una forma de dar respuesta a las personas con alguna discapacidad, se creó en 1867 la Escuela Nacional para Sordos y, en 1870, la Escuela Nacional para Ciegos; estas escuelas brindaron atención a alumnos que presentaban déficit sensorial de forma asistencial bajo un modelo clínico.

Es a partir de 1900 cuando surge la utilización de las pruebas psicológicas, con el fin de clasificar a las personas por su deficiencia; así mismo se incorporó el término coeficiente intelectual utilizado para detectar a personas que debían ser atendidas de manera especial de acuerdo con sus posibilidades.

Fernández (1996) considera que es en el siglo pasado cuando se da mayor importancia a la educación especial para las personas consideradas deficientes, sin embargo, su acceso era limitado por diversos factores.

Para 1935, en México se busca considerar a los menores que presentaban deficiencia mental, al incluirse un apartado en la Ley Orgánica de Educación, encaminada a buscar la protección por parte del Estado. Durante esta década fue creado el Instituto Médico Pedagógico, el cual se encargó de diagnosticar y tratar

a niños anormales; se creó la Escuela Para Niños Lisiados, las Clínicas de Conducta y Ortolalia y, en 1943, la Escuela Normal de Especialización, encargada de formar profesionales que atendieran a personas con algún tipo de discapacidad. En 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial que, posteriormente quedó a cargo de la Escuela Normal de Especialización. En esta misma década fueron fundados los Grupos Integrados, los cuales brindaban apoyo a alumnos con problemas específicos de aprendizaje.

Fue hasta mediados de siglo XX, que se comenzó a cuestionar este tipo de educación. Así se planteó que ésa no era la estrategia de atención más adecuada para las personas con estas características, debido a, entre otras cosas, su alto costo, así como el efecto negativo que se produce por el etiquetamiento de los individuos a partir del tipo de déficit que presentan, lo que a su vez provocaba efectos negativos en las actitudes de los alumnos (Van, 1991)

Al respecto, la SEP (1998) considera que esta modalidad educativa no era la más adecuada ya que sólo estaba enfocada en brindar atención a partir de la deficiencia de cada individuo, ignorando sus capacidades, así mismo cuestiona el hecho de que los egresados de estas escuelas solo eran merecedores de un certificado que les respaldaba haber cursado la modalidad especial, limitando a los alumnos a continuar sus estudios dentro de una escuela regular.

Como consecuencia de este problema y como una forma de eliminar la atención segregada que este servicio proporcionaba, además de fomentar la atención de las necesidades educativas de los alumnos, se puso en operación, en 1993, el Proyecto General para la Educación Especial. Así mismo se hizo la modificación del artículo 3° Constitucional al incorporar que la educación es un derecho que tiene todo individuo. Del mismo modo se garantiza la atención por parte del Estado a todos los tipos y modalidades educativos, ya que en el artículo 39 de la Ley General de Educación promulgada el mismo año, se considera a la educación especial como una modalidad del Sistema Educativo Nacional. Esta ley

hace referencia a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, estableciendo en el artículo 41, la posibilidad de incorporar a estos alumnos a la educación regular, cuando el caso lo permita.

Con las medidas tomadas en relación con la educación especial no se busca eliminarla, sino lograr un trabajo colaborativo con la educación regular que permita la atención de alumnos que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Otra medida tomada en cuanto a la nueva concepción de la educación especial fue en la formación de los docentes de educación primaria. Así se incorporó en el currículo una asignatura específica de necesidades educativas especiales, con la finalidad de que los egresados tengan elementos teóricos que les permitan identificar a los alumnos con NEE, esto con el propósito de buscar y aplicar estrategias que les permitan atender sus dificultades según sea el caso, buscando el trabajo cooperativo (maestro de apoyo de aula regular y padres de familia), además de propiciar una educación de calidad (SEP, 2001).

Con base en lo anterior y dado que todas las medidas tomadas buscan cambiar la concepción de la educación especial, y al mismo tiempo eliminar la segregación de la que son objeto estos individuos, se plantea el desarrollo de una estrategia cuyo fin es tomar en cuenta las diferencias en las capacidades y habilidades individuales.

En este orden de ideas, es necesario discutir acerca del concepto Normalización, cuya aparición en el ámbito educativo, revolucionó la propuesta educativa dirigida a los sujetos con NEE.

Normalización

El primer autor en plantear el término fue Bank-Mikkelsen (citado por Porras, 1998). La normalización es una alternativa para reestructurar la educación especial al considerar la posibilidad de que este tipo de personas se incorporen, de manera lo más normal posible, a la sociedad.

Para Ninje, el principio busca que los individuos con limitaciones alcancen las condiciones lo más parecidas posibles a las formas y condiciones del resto de la sociedad sin distinción (Van 1991). Mientras que para Wolfensberger la normalización es la combinación de medios y servicios, los cuales deben ser adaptados a la situación actual de individuo buscando que sean lo más normativo posible, lo que implica el respeto a sus diferencias personales (García, 1990).

Al mismo tiempo se implementó la ley de normalización, en donde se enmarca la filosofía de los Derechos Humanos, en especial, el derecho de toda persona con discapacidad a una vida cotidiana normal y a la posibilidad de su realización personal en todas las esferas de la vida social.

Al respecto, Escalante, Escalón, Fernández, Mustri y Puga (citados por García, 1990) establecen que la normalización es el hecho de proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación, con las ayudas técnicas para alcanzar metas esenciales, es decir lograr una buena calidad de vida, disfrutar de sus derechos y favorecer el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

Por lo tanto, estos autores coinciden en que el principio de normalización reconoce el derecho que tiene toda persona discapacitada a integrarse a la sociedad, lograr su independencia para vivir una vida lo más normal posible, adecuando los medios y servicios a sus necesidades tomando en consideración el contexto en el que se desenvuelve; con este principio no sólo se considera el tipo

de discapacidad que presenta el individuo, sino por el contrario, resalta sus capacidades para promover el logro de una mejor calidad de vida.

Para Capacce y Lego (1987), la normalización lleva implícito también el principio de integración, ya que se busca que los individuos independientemente de sus limitaciones y discapacidades, participen y desarrollen sus capacidades dentro de la sociedad.

Por su parte, Bautista (1993) da una definición desde una perspectiva pedagógica, considera la normalización como la posibilidad de brindar atención a los alumnos ajustándose a sus características, además de brindarle los servicios necesarios dentro de su contexto. Para este autor normalizar no es pretender convertir en normal a una persona con discapacidad sino aceptarlo, tal como es, reconociendo sus deficiencias, otorgándole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios necesarios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades de vivir lo más normal posible.

Aunque el principio de normalización es extenso, de acuerdo con los diferentes autores mencionados, es un principio que busca disminuir los aspectos diferenciales de las personas con discapacidad o limitaciones y al mismo tiempo resaltar sus capacidades para aprender y enriquecerse en su desarrollo humano, resaltando que siempre hay posibilidad de seguir una vida normal, con derechos legales y obligaciones como las demás personas.

Así mismo existe otro principio que debe considerarse como una alternativa para incorporar a personas con discapacidad a la sociedad en todos los contextos. Este es el principio de integración el cual está estrechamente relacionado con la normalización.

Integración

En relación con este principio, Ninje menciona que la integración debe considerar el reconocimiento de los derechos del individuo buscando su integridad. Por su parte, la DGEE (Dirección General de Educación Especial) establece que la integración permite el proceso de formación de personas discapacitadas de forma activa aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades, brindándoles la oportunidad de elegir su proyecto de vida (García; Escalante; Escandón; Fernández, Mustri; Puga; 2000).

Al respecto, Beeny (citado por Bautista, 1993) menciona que el término integración hace referencia a la valoración de la existencia de las diferencias humanas, lo que implica el reconocimiento de las capacidades al brindarle las mismas oportunidades que el resto de la sociedad.

Diferentes autores plantean del mismo modo que la integración debe llevarse a cabo en distintos ámbitos. Mientras que para Casanova (citado en Porras, 1998) la integración tiene cuatro dimensiones:

a) la integración física que implica ajustar la infraestructura con el objetivo de adaptarlo a las necesidades de las personas;

b) la integración funcional la cual supone la utilización de los medios ya adaptados en su vida diaria;

c) la integración personal permite cubrir las necesidades afectivas en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve y

d) la integración social encaminada a tomar en cuenta sus derechos dentro de la sociedad.

En tanto, Fernández (1996) considera que la integración debe cubrir cuatro **áreas**: a) la **familiar** que se refiere a la aceptación del niño a partir del problema que presenta; b) la **social** implica la interrelación en todos los contextos aceptándolos tal y como son; c) la integración **laboral** se presenta cuando se le

dan elementos al individuo buscando su autosuficiencia y, por último, d) la integración **escolar** que tiene como objetivo sensibilizar a la sociedad para que pueda darse la aceptación e incluirlos en el aula regular considerando sus necesidades.

Por lo tanto, la integración requiere generar las condiciones y disposiciones adecuadas para apoyar a las personas con alguna deficiencia con el objetivo de obtener la aceptación familiar, escolar, social y laboral para lograr su independencia y llevar una vida normal. Por su parte Illán (1986) considera la integración como principio ideológico que supone la valoración positiva de las diferencias humanas.

El principio de integración implica, por lo tanto, la consideración de las diferencias que presentan las personas con algún tipo de discapacidad, esto con el objetivo de reconocer el derecho que tienen a ser incluidos y tomados en cuenta dentro de la sociedad en los diferentes ámbitos, el familiar, social, laboral y escolar; además, dichas medidas permiten el desarrollo del individuo como ser humano. Este proceso tiende a lograr la inserción de los alumnos con NEE al medio social al cual pertenecen; así, para poder alcanzar esto debe tomarse en cuenta todos los factores que en el medio social intervienen, no sólo el enfoque educativo, sino desde una perspectiva que posibilite su concepción como una forma de vida y no solamente como un hecho pedagógico.

Al respecto, Capacce y Lego (1987) mencionan los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan el proceso de integración: a) el aspecto filosófico rescata el valor como persona, la integración de todos los sujetos sin condicionantes o distinciones. b) en el fundamento sociológico la integración debe aparecer como un hecho que trasciende el fenómeno social y lo transforma en un humanismo contraponiendo lo normal y lo anormal, desapareciendo así los prejuicios que rodean a nuestra sociedad; c) el fundamento psicológico hace referencia a que el alumno integrado sea favorecido

en su proceso de socialización y se le permitirá la adquisición de conductas espontáneas y activas mediante la actuación de los roles, lo que conducirá a mayores logros de adaptación; d) el fundamento pedagógico debe contemplar a la educación en el sentido de construcción de la vida, es decir, libertad e igualdad.

Dada la importancia del principio de integración como un medio que permite el reconocimiento de diferentes capacidades en el ámbito educativo, se han implementando medidas para permitir la escolarización de niños con alguna deficiencia en aulas regulares por medio de la integración educativa. La integración educativa propone trabajar con la misma propuesta curricular que brinda el Sistema Educativo, con la posibilidad de adecuarla a las necesidades específicas de cada niño, fomentando sus capacidades intelectuales a fin de lograr su independencia, considerándolo con los mismos derechos y oportunidades que el resto de la sociedad.

Integración educativa

Por lo antes mencionado, y con el fin de conceptuar el término de integración educativa, la NARC (National Association of Retarder Citizens, USA) refiere que la integración educativa hace mención al ofrecimiento de servicios educativos proporcionados a alumnos deficientes y no deficientes en el aula regular. En tanto Birch define la integración como un proceso que combina la educación especial con la ordinaria con el propósito de brindar un mejor servicio a niños con deficiencias a partir de sus necesidades de aprendizaje (Bautista, 1993).

Kaufman (1992) define integración educativa como la incorporación temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado, que exige una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial.

Según Blees (citado por García; Escalante; Escandón; Fernández, Mustri; Puga; 2000) la integración educativa es el proceso mediante el cual se educa a niños con o sin necesidades educativas especiales en el aula regular. Ello implica la realización de adecuaciones curriculares que permitan atender las necesidades específicas de los alumnos, además de brindar apoyo y orientación al maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Al respecto García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2001) agregan que al incorporar la integración educativa no se pretende que desaparezca la educación especial, sino que se busque el trabajo colaborativo entre los profesionales de educación especial y regular con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los alumnos con NEE.

Según Alarcón (1997), la integración educativa es un proceso que busca la escolarización de los niños con NEE, que debe ser gradual y tiene que evaluarse constantemente, apoyándose en el trabajo colaborativo entre padres de familia, maestros y profesionales.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (citado en SEP, 2002: 27) define la integración educativa de alumnos con discapacidad, como el acceso al que tienen derecho todos los menores, además de la posibilidad de utilizar el mismo currículo por medio de adecuaciones curriculares que permitan la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje.

Más tarde, en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se conceptualizó la integración educativa como el proceso por el cual los niños con necesidades educativas especiales, con alguna discapacidad, con actitudes sobresalientes o con otros factores específicos, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para garantizar el acceso a los propósitos generales de educación, y llevar a cabo la actualización de los recursos y apoyos que permitan

mejorar la atención educativa de estos alumnos; así como promover la participación de profesores y padres de familia mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica.

Por lo anterior, se puede decir que la integración educativa se refiere al proceso de incorporar a alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares; es decir, tener acceso a la misma propuesta curricular mediante adecuaciones que faciliten la adquisición de los contenidos escolares para dichos alumnos, así como la posibilidad de que la educación especial trabaje en conjunto con el profesor de aula regular y padres de familia, esto con la finalidad de asegurarles un futuro educativo.

Según Blanco (1997), para realizar con éxito la integración educativa, es necesario que exista una legislación, en la cual se establezcan los derechos y las responsabilidades de los servicios educativos que permitan brindar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. A nivel internacional se han implementado programas que abordan el tema de la integración educativa, así como requerimientos para que ésta se pueda desarrollar.

La Declaración de Salamanca tuvo como objetivo promover la educación para todos, al enfatizar en la atención de las necesidades de niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, los cuales debían ser insertados en la escuela ordinaria, dando prioridad al mejoramiento de los sistemas educativos, involucrando a padres de familia en dicho proceso, y el establecimiento de programas de formación del profesorado, con la finalidad de brindar atención a los alumnos que presentan NEE además de lograr la eliminación de actitudes discriminatorias (UNESCO,1994).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos se establece el derecho a una educación con equidad en todos los países. Los gobiernos se comprometieron a establecer, a nivel nacional, mecanismos de concentración de

corresponsabilidad para alcanzar metas educativas, teniendo en cuenta que la educación básica debe ser para todos y que esto implica asegurar el acceso, la calidad de los aprendizajes y la plena participación e integración de todos los individuos (DGEE/SEP; 1994b).

En México se tomaron medidas encaminadas a dar respuesta al proceso de integración educativa en aulas regulares, destacándose el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**.** Este acuerdo hace referencia a la ampliación de la cobertura de los servicios educativos a partir de la reorganización del sistema educativo. La educación especial transformó los Servicios Escolarizados de Educación Especial en Centros de Atención Múltiple; el establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y la creación de las Unidades de Orientación al Público, cambiando con ello las concepciones respecto al servicio que prestaban (SEP, 1992).

Huerta (1998) menciona que la sociedad enfrenta la propuesta de integración educativa, con el principio de que todos los niños deben aprender juntos; ahora el docente tiene la oportunidad de quitar las barreras, que impidan a los menores llegar a la escuela regular, así mismo, compensar las dificultades de los niños que presentan necesidades educativas especiales a partir de adecuaciones curriculares. Esta autora señala que dicho proceso de integración educativa es una tarea compartida por los padres de familia y profesores, en donde la función de los padres puede mejorarse dándoles información simple y clara sobre las necesidades que presentan sus hijos.

Con estas medidas se reconoce el derecho que tienen todos los individuos de recibir una educación de calidad y ser tratados con equidad. En consecuencia, es indispensable identificar a alumnos que presentan necesidades educativas especiales y, por lo tanto, requieren ser integrados.

Necesidades Educativas Especiales

El término de discapacidad se ha reconceptualizado en lo que ahora se conoce como Necesidades Educativas Especiales (NEE). Al respecto, Marchesi y Martín (1990) mencionan que un niño tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias del entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada), necesitando para compensar dichas dificultades, adecuaciones de acceso o adaptaciones curriculares significativas en diferentes áreas del currículo.

Por su parte, Álvarez y Soler (1997) consideran que se ha ido modificando la atención de los niños con algún déficit al agruparlos en el concepto de Necesidades Educativas Especiales, en uso desde 1978 con la publicación del Informe Warnock. Es en este informe donde se da por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales NEE, (Aguilar 1991). En dicho informe se rompe el paradigma de los esquemas de esa época sobre la Educación Especial. Dicho paradigma enfatizaba que el nivel de desarrollo y aprendizaje depende sólo de su capacidad y naturaleza; en oposición, el informe puntualiza que el aprendizaje depende, en gran medida, de las experiencias de aprendizaje que se le provean al sujeto. Warnock define las NEE como la dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico y técnicas de enseñanza especializada.

Para Puigdellivol (1993), las NEE son el conjunto de medios tanto físicos como humanos, que permite a los alumnos con alguna limitante ya sea temporal o permanente, acceder a una educación, a la autonomía personal y la integración social con los medios. Mientras que el Ministerio de Educación y Cultura (1996) en España, las define como aquellas ayudas de tipo personal, curricular o material

que algunos alumnos requieren de manera temporal o permanente para acceder a las finalidades de la educación.

Las NEE se refieren a las dificultades presentadas por el alumno en el proceso de aprendizaje que requieren de un apoyo especializado y un trabajo en conjunto con el profesor de grupo con la finalidad de subsanar necesidades de aprendizaje (Brennan, 1998).

La DGEE/SEP, (1994a) refiere que “Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus demás compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo, mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos”(p.5).

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) refieren que las necesidades educativas especiales se presentan cuando un alumno está en desventaja en cuanto a la adquisición de contenidos con respecto a sus compañeros de grupo, además de que la escuela no cuente con los recursos necesarios para proporcionarle el apoyo requerido para dar respuesta a sus dificultades de aprendizaje y, por lo tanto, requieren de mayores recursos es decir el apoyo de especialistas, los materiales que apoyen su aprendizaje y adecuaciones tanto en la infraestructura como en el currículo.

Según Bautista (1993), un niño que presenta necesidades educativas especiales, requiere una medida educativa específica; esto es, una ayuda educativa adicional o diferente respecto de las tomadas en general para todos lo niños que asisten a la escuela ordinaria. Por lo tanto, las NEE son aquellas que presentan los niños, que en comparación con el resto de sus compañeros, tienen alguna dificultad para acceder al aprendizaje de manera normal, esto implica la realización de adecuaciones tanto físicas como curriculares.

Como respuesta educativa para conceptulizar la Educación Especial en México, se elaboró el Plan de Modernización Educativa (1989-1994), el cual establece tanto la reestructuración global del Sistema Educativo Nacional (SEN) a través de la federalización (descentralización) de los recursos económicos y humanos, como la revaloración de la función magisterial. En 1993 se emite la Ley General de Educación. Esta ley incluye el artículo 41, el cual hace referencia a la atención de las NEE. (DGEE/SEP, 1994b). Mientras que para el Programa de Desarrollo Educativo (SEP, 1995), los alumnos que presentan necesidades educativas especiales son aquellos que, en relación a sus compañeros de grupo, presentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos inscritos en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores o diferentes recursos para el logro de objetivos.

Por lo tanto, las necesidades educativas especiales se manifiestan cuando un alumno presenta un ritmo para aprender marcadamente distinto al de sus compañeros. Para determinar que un alumno presenta necesidades educativas especiales es necesario considerar ciertos criterios.

Entre ellos que el alumno presente un rendimiento escolar significativamente menor o mayor al resto del grupo, lo cual puede presentarse en una o varias asignaturas, aún cuando el maestro haya realizado modificaciones en el currículo y la metodología, y no haya obtenido los resultados deseados y en consecuencia, es necesario recurrir a apoyos extras (SEP, 2000).

Así mismo se considera que existen diferentes tipos de necesidades educativas especiales, las cuales pueden ser de tipo temporal o permanente. Las NEE **temporales** son aquellas que tienen una causa incidental y que son resueltas de manera ordinaria con adecuaciones curriculares individualizadas. Mientras que las NEE **permanentes** son aquellas cuyo origen es un déficit orgánico o socialmente estructurales en donde se requiere algo más que una

adecuación curricular o una ayuda educativa especializada, según sea el tipo de necesidad que presente el niño.

Por lo anterior, un niño presenta necesidades educativas especiales, cuando tiene dificultades en la adquisición del aprendizaje, y un bajo rendimiento escolar en comparación con el resto de sus compañeros de clase. Dado que existen por lo menos dos tipos, es decir las permanentes y temporales, es importante determinar su naturaleza mediante la evaluación psicopedagógica para brindar una mejor atención a éstas; esto permitirá determinar las adecuaciones y recursos necesarios para su atención.

Finalmente, se denominan NEE al conjunto de medios, profesionales, materiales, de ubicación o atención al entorno etc., que es preciso instrumentar para la educación de alumnos que por diferentes razones, ya sea de manera temporal o permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia una independencia personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela.

Evaluación de las Necesidades Educativas Especiales

De acuerdo con Bautista (1993), debe hacerse una valoración que tenga como objetivo la detección de necesidades educativas especiales para determinar el tipo de actuaciones educativas o ayudas que será preciso proporcionar al alumno. Así mismo, considera necesario tomar en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño, ya que esto permite tener una visión más amplia acerca de las dificultades del alumno.

Según el Ministerio de Educación y Cultura (1996), la evaluación psicopedagógica proporciona información relevante acerca de los elementos que intervienen en la adquisición del proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de determinar cuales son las necesidades educativas que presentan los

alumnos ya sea en su desarrollo personal o escolar. Esto es el fundamento para la realización de las adecuaciones curriculares y ayudas proporcionadas que favorezcan su desarrollo intelectual. La evaluación se enfoca, a proporcionar información respecto al tipo de necesidades que presenta el alumno, tanto en competencias de aprendizaje, como en condiciones personales y de su contexto que pueden facilitar o dificultar su proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, Molina (1997) considera que, para realizar la valoración de las necesidades educativas especiales, se debe partir del conocimiento de la historia personal. Esto permitirá emitir un juicio en colaboración del equipo paradocente con la finalidad de llegar a un análisis y valoración inicial del alumno e identificar sus capacidades de aprendizaje, así como sus dificultades para establecer orientaciones para el trabajo en el aula.

Por otra parte, García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga; (2001) consideran que la evaluación psicopedagógica arroja elementos pertinentes referentes a las capacidades y dificultades de los alumnos además de proporcionar información referente a sus características personales. De esta manera se tendrá la posibilidad de realizar recomendaciones que busquen atender las dificultades del niño a partir de la consideración de las características del contexto y del propio alumno. En consecuencia, agregan los autores, los resultados, en la medida de lo posible, deben compararse con el propio niño, para que esté conciente de sus propias capacidades y limitaciones.

El proceso de evaluación es de suma importancia, ya que permite determinar la naturaleza de las necesidades educativas especiales; así mismo, proporciona elementos al especialista y a los profesores de educación regular; con ello podrá tomar las decisiones más adecuadas y llevar a cabo las adecuaciones necesarias, en y para cada uno de los casos tratados, a fin de brindarle la mejor atención posible. Considerando que para llevar a cabo el proceso de integración, es necesaria la valoración e identificación de las NEE del alumno; esta tarea lleva

consigo proporcionar las ayudas personales, materiales, y adaptaciones curriculares, entre otras, para posibilitar su mayor desarrollo.

Adecuaciones curriculares

Para que la integración educativa de niños con NEE pueda darse, es indispensable realizar ciertos ajustes al currículo para adaptarlo a la atención de las características de estos niños. A este proceso se le conoce como adecuaciones curriculares. Éstas son las estrategias por medio de las cuales se da respuesta a las necesidades educativas de los niños.

Al respecto, Puigdellivol (1993) considera que las adecuaciones curriculares se realizan con el objetivo de que el niño con dificultades adquiera los contenidos del currículo, y estarán en función de las dificultades que presente el alumno.

La adecuación curricular, menciona Garrido (1993), incluye las modificaciones necesarias en los diferentes elementos del currículo básico, con el objeto de adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para los que se aplican. Al respecto, Huerta (1998) dice que las adecuaciones curriculares son modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, criterios y procedimientos de evaluación con el fin de atender las diferencias individuales de los alumnos con NEE, lo que permitirá al docente transformar el proceso de enseñanza, y conducir el desarrollo de habilidades para que los alumnos adquieran el conocimiento.

Las adecuaciones curriculares, menciona Borsani (2001), son las variaciones que realiza el docente para que los alumnos con NEE puedan acceder al currículo común. Blanco y Duk, (1995) coinciden en que las adecuaciones curriculares parten de un proceso de toma de decisiones sobre los elementos que se requiere para acceder al currículo y, al mismo tiempo, conducen a la elaboración de una

adaptación curricular individualizada; dicha adecuación se encamina a dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Así mismo, González, Ripalda y Asegurado (1993) opinan que el currículo, dado que busca potenciar el desarrollo integral del individuo, debe ser flexible con el objetivo de hacer modificaciones que permitan la atención de las necesidades específicas de los alumnos.

Para Ricci (2001), las adecuaciones curriculares son las modificaciones que deben realizarse en el currículo, las cuales deben dar respuesta a los diferentes tipos de necesidades y alumnos, además de que permiten no sólo atender las dificultades, sino favorecer las capacidades de los individuos y, con base en ellas, fomentar la adquisición de nuevas habilidades y aprendizajes.

Por otra parte, es necesario detectar las condicionantes del alumno que le impiden la adquisición de contenidos, así como considerar los cambios en el currículo. Esto se refiere a la búsqueda de estrategias que permitan crear un ambiente y los medios necesarios que a su vez permitan la realización de adecuaciones individualizadas, las cuales deben ser evaluadas a mediano y largo plazo, con el propósito de determinar si las medidas tomadas han sido las adecuadas para subsanar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Al respecto, González (1999) considera que las adecuaciones deben encaminarse a cubrir las necesidades educativas de los alumnos en desventaja, por lo que no pueden ser iguales para todos los casos.

En ese orden de ideas, Borsani (2001) reconoce que existen dos **tipos** de adecuaciones curriculares: a) las **adecuaciones de acceso** que son aquellas modificaciones de espacios, recursos, contenidos y equipos como son los servicios pedagógicos de evaluación etc., los cuales en conjunto van a facilitar la adquisición de los contenidos curriculares, por lo tanto el aprendizaje en los

alumnos con NEE, y b) las **adecuaciones curriculares específicas o individuales**, éstas son un conjunto de decisiones en donde se modifica el currículo común y en la programación del aula para responder a las NEE de los alumnos.

Las adecuaciones curriculares son el resultado de la reflexión conjunta de profesionales que diseñan, ponen en práctica y evalúan el proceso educativo. González, Ripalda y Asegurado (1993) agregan que este tipo de adecuaciones deben cubrir ciertos criterios para su elaboración; es decir debe determinarse la competencia curricular del alumno, que se refiere a favorecer aquello que los alumnos son capaces de hacer por sí mismos con respecto al aprendizaje de los contenidos.

Por su parte, Puigdellivol (1993) y Ricci (2001) realizan otra clasificación de las adecuaciones curriculares, a partir del grado de profundidad y dificultad de las necesidades. Consideran que pueden clasificarse en adecuaciones significativas y no significativas.

Las **adecuaciones significativas** son aquellas modificaciones realizadas en los objetivos y contendidos escolares. En este tipo de adecuaciones, se puede optar por la eliminación e introducción de ciertos contenidos establecidos en la propuesta curricular, también se puede realizar modificaciones en la organización del aula y la metodología utilizada por parte de los maestros, los cuales van a permitir al alumno con necesidades educativas especiales el aprendizaje.

Las **adecuaciones no significativas** se refieren al ajuste de las estrategias de enseñanza, el tipo y uso de materiales utilizados en la enseñanza el tiempo requerido para la adquisición de los contenidos, así como la modificación de los criterios de evaluación. Por esta razón dado que sólo se ajusta algunos aspectos a partir de las necesidades y requerimientos de cada tipo de alumnos, las

adecuaciones no significativas no afectan la enseñanza del currículo, sólo realizan modificaciones del mismo.

Según Garrido (1993), las adecuaciones curriculares pueden realizarse en tres niveles. El primero hace referencia a las adaptaciones curriculares del centro, esto se refiere a las adecuaciones curriculares generales; el segundo nivel, se refiere a las adecuaciones curriculares del aula que son las adecuaciones curriculares específicas y, finalmente, las adecuaciones curriculares individuales implican adecuaciones curriculares para los alumnos que presentan NEE, cuya atención se contempla en forma grupal.

Una vez establecido el tipo de adecuaciones, es necesario hacer una planificación del programa, en donde se precise los objetivos, aprendizajes tanto escolares como sociales que buscan favorecer, así como la realización de una evaluación continua con la finalidad de valorar si las medidas tomadas han sido las más adecuadas para responder a las necesidades específicas de los alumnos (Molina, 1997).

Como se puede ver, independientemente del tipo de adecuación que se utilice para atender a las necesidades educativas de los alumnos, éstas tienen en común el estar encaminadas a realizar modificaciones tanto en la escuela como en el contexto áulico, así como considerar los diferentes tiempos para el aprendizaje de los contenidos.

Con ello se da la oportunidad de cubrir las necesidades de los alumnos, y se permite, del mismo modo, el acceso de este tipo de alumnos al ámbito educativo regular, lo que promueve la integración educativa.

La integración educativa es un proceso que requiere cierto compromiso por parte de los profesores de grupo o regulares. Es indispensable una buena disposición para realizar acciones en las cuales participen diferentes personas

implicadas en dicho proceso, como son padres de familia y especialistas, además de poseer elementos teóricos que les permita detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Formación del profesorado

Uno de los factores importantes a considerar para que pueda darse el proceso de integración educativa es la aceptación o rechazo que manifiestan los profesores de aula regular, lo cual se cree tiene que ver con la formación de los profesores de escuelas regulares. Al respecto, Illán (1988) considera que el profesor de aula regular tiene un papel muy importante a desempeñar dentro del movimiento de integración educativa, ya que en la actualidad se prevé la educación del niño con discapacidad dentro del sistema educativo ordinario. Ello supone un cambio profundo en la estructura educativa y concretamente en el modelo de servicios que hasta ahora se ha ofrecido a estos niños.

Para proporcionar una adecuada atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y, en consecuencia proporcionar una educación de calidad a los mismos, es importante considerar la formación del profesorado. Los docentes de educación regular, en general, no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos que presentan NEE. En tanto, entre el profesorado de educación especial existe una tendencia a realizar planteamientos clínicos en donde se enfoca el diagnóstico y el tratamiento atencional de las deficiencias presentadas por los alumnos (Blanco y Duk 1995),

Al respecto, Molina (1997) resalta la importancia que tiene la formación y capacitación docente y de todas las personas involucradas en el proceso de integración; menciona que el profesor de grupo juega un papel primordial ya que es él quien está en constante interacción con el alumno.

Por su parte, Van (1991) considera que para llevar a cabo la integración es necesario crear programas encaminados a proporcionar información acerca de dicho tema. Dichos programas no deben ser exclusivos para los docentes de educación especial, sino también deben dirigirse a docentes de aula regular, así mismo considera que la formación del profesorado debe considerar dos momentos: la formación previa y la capacitación en servicio.

Según la OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, (citado en Van, 1991), la **formación previa** hace referencia a todos aquellos conocimientos que se le debe proporcionar a los individuos en proceso de formación o aspiren a ser docentes. En el Sistema Educativo Nacional se dio respuesta a este punto, al incorporar la asignatura de las Necesidades Educativas Especiales a la Licenciatura de Educación Primaria.

En cuanto a la **capacitación en servicio**, ésta hace referencia a la implementación de cursos o talleres encaminados al perfeccionamiento profesional, es por ello que se considera debe proporcionarse de forma constante.

Los profesores deben acceder a la información referente al conocimiento de las diferentes discapacidades, a la detección y evaluación de éstas, a la importancia y el proceso de llevar a cabo adecuaciones en el currículo, entre otros aspectos. En la medida que se tenga más y mejor información acerca de los alumnos con necesidades educativas especiales, se tendrá mayores elementos para su atención además de desarrollar actitudes positivas.

Por su parte, Blanco (1997) destaca la importancia que tiene el trabajo colaborativo, ya que desde su perspectiva éste permitirá realizar una serie de aportaciones desde diferentes contextos, proporcionando así acciones complementarias que favorecerán el éxito del proceso de integración. En relación con los maestros de educación especial, dicha autora considera que antes de la integración educativa se seguía un enfoque orientado a detectar las dificultades de

aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad con el proceso de integración educativa este enfoque ha sido modificado al detectar niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro de aulas regulares, que se favorecerá con el trabajo en equipo del especialista y el profesor de aula regular.

Al mismo tiempo, Chiu (1997) menciona que los maestros deben contar con ciertos elementos conceptuales que les permitan favorecer el aprendizaje y ofrecer unas ayuda adecuada. Si un objetivo de la integración escolar es que el maestro mejore su enseñanza en beneficio de todos los niños, es necesario entonces un cambio en su forma de actuar y pensar.

Esta misma autora señala que las actitudes del profesor, su concepción de aprendizaje, los enfoques didácticos de las diferentes asignaturas del currículo, así como las adecuaciones curriculares deberán ser consideradas en relación con la práctica docente y la integración escolar. Así mismo, los profesores deben cambiar su forma de pensar y actuar, para poder modificar las actitudes que presentan ante los alumnos en general, y en particular ante los alumnos con NEE. Estos últimos necesitan ser reconocidos como personas, como seres humanos dignos de respeto y atención. Sin embargo, en ocasiones son segregados por el propio maestro, ya sea por desconocimiento ante tal situación o por el tipo de formación con la que cuenta.

Al respecto, Lieberman (1995) hace referencia a la visión convencional de la capacitación de los maestros como un paquete de conocimientos que se ofrece desarticuladamente. Ello implica una concepción limitada del aprendizaje docente que no va de acuerdo con la investigación y la práctica actual. Por lo que la autora propone una capacitación docente que aliente a los profesores a involucrarse como aprendices por medio de un cambio en el desarrollo del maestro y de la escuela, a través de algunas modificaciones pedagógicas y organizativas que permitan que a los maestros novatos y experimentados aprender juntos, se relacionen en función de áreas temáticas, empleen a un experto en personal para

dirigir talleres o reuniones, formen equipos autónomos en los que la estructura organizativa estimule el aprendizaje constante del personal o efectúen cambios curriculares que promuevan estudios interdisciplinarios.

Ante esta situación y como una alternativa a esta problemática, es importante brindar a los profesores de aula regular, los apoyos necesarios (materiales) apoyándolos e incitándolos al trabajo en equipo, para que puedan brindar al alumno con NEE una mejor atención. Para ello, y con la reorganización de la Educación Especial que agrupa a todos los profesores especialistas en un solo equipo de apoyo, para brindar la ayuda necesaria al profesor de aula regular, se pretende ofrecer una mejor atención e integración de los niños que presentan NEE.

Esta modalidad de atención puede proporcionarse tanto en el aula regular como, en el aula de apoyo (USAER), y en caso necesario, a través de la canalización a servicios complementarios. Todo esto con la finalidad de apoyar al profesorado de aula regular y con el único objetivo de llevar a cabo, de la mejor manera posible, el proceso de integración educativa en escuelas ordinarias.

Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

En el Sistema Educativo Mexicano se han creado diferentes grupos de apoyo. Dichos grupos tienen como finalidad propiciar la integración educativa de los niños que presentan alguna discapacidad o NEE (Vásquez, 1997). Para dar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se consideró necesario realizar una serie de transformaciones en estructura y el funcionamiento de la educación regular y la educación especial. Al reorganizar ambas modalidades, se reconocieron las dificultades de los alumnos tomando en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

En 1993 se crean las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Éstas son las instancias técnico–operativas y administrativas de la Educación Especial cuyo propósito es ayudar a la escuela en la atención a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; esto mediante apoyos teóricos, técnicos y metodológicos en el ámbito de la escuela regular, para favorecer la integración escolar de los alumnos y a su vez la calidad de la educación.

A dicha unidad se enviaron alumnos que hasta ese momento habían sido atendidos por las Unidades de Grupos Integrados, los Centros de Orientación para la Integración Educativa, Centros Psicopedagógicos y la Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes. Con la creación de las USAER se pretendió eliminar el enfoque de atención clínica para dar paso a un modelo educativo (SEP, 1998). Las USAER están integradas por un director, una secretaria, maestros de aprendizaje, psicólogos, maestros de lenguaje, trabajadores sociales y, en caso de requerirse, especialistas en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en débiles auditivos y débiles visuales.

Entre las actividades que desarrolla el personal de USAER (D.E.E./SEP; 1994a), se encuentra la **orientación** a las personas implicadas en el proceso educativo tales como la atención a profesores y padres de familia. El propósito es brindarles información acerca de la atención y las acciones que se realizan con sus alumnos o hijos, con el objetivo de mantenerlos informados acerca de los avances que puedan presentar los alumnos a partir de su intervención. A esta idea, Dávila, Domínguez, Guerrero, Vargas y Veloz (2000) agregan que debe realizarse a partir de considerar los diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno, como son el familiar y educativo con el objetivo de tomar medidas dirigidas a compensar las NEE que el alumno pueda presentar.

Respecto al área pedagógica, dicha unidad tiene como función **detectar** y **determinar** el tipo de **necesidades educativas especiales** que presentan los

alumnos. Lo anterior, según González (2000), debe realizarse a partir de las observaciones realizadas por el profesor de grupo y el especialista; después de haber determinado que el alumno presenta dificultades en la adquisición del aprendizaje, y en función de éstas, se determine el tipo de dificultades que presenta, así como la ayuda que requieren.

Según la DGEE (DGEE/SEP 1994a) existen diferentes tipos de tareas dirigidas a proporcionar la ayuda necesaria de acuerdo a sus características. En la intervención psicopedagógica el personal definirá las **adecuaciones curriculares** necesarias para subsanar las necesidades de los alumnos. Estas adecuaciones, como se dijo antes, pueden llevarse a cabo dentro del aula regular o el aula de apoyo, y deben evaluarse continuamente. Esta medida permitirá conocer si las acciones implementadas permiten el aprendizaje de los alumnos, así como realizar un seguimiento de los alumnos detectados a partir del desempeño mostrado por parte del alumno en el contexto escolar, propiciando, de esta manera, la integración de estos.

En relación con la **evaluación**, Dávila, Domínguez, Guerrero, Vargas y Veloz (2000) consideran que dicho proceso permite valorar los progresos y las dificultades que presenta un alumno en un momento determinado, en función del contexto familiar, escolar y áulico. El conocimiento de este aspecto permitirá determinar cuál es el problema, identificar las condiciones favorables y/o desfavorables para el proceso de aprendizaje de los alumnos. En consecuencia puede elaborarse un Plan de Intervención en donde se contemplen aspectos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la dinámica familiar del alumno. Por lo que la detección de los alumnos que requieren mayor apoyo la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos y la evaluación de la intervención empleada para su atención, es una tarea primordial para el equipo psicopedagógico.

En caso de que las dificultades de los alumnos, no puedan ser atendidas por el personal de USAER, éste debe hacer la **canalización** a servicios complementarios. Para ello requiere estar en constante relación con los servicios de educación especial. Así mismo debe realizar funciones de **difusión**, las cuales se encaminan a proporcionar elementos teóricos a los participantes en el proceso de integración y sensibilización dentro y fuera de la escuela.

USAER (DGEE/SEP; 1994a) sugiere el siguiente proceso para determinar cómo emplear las adecuaciones curriculares y cómo determinar que es exactamente lo que necesita un alumno para integrarse a su grupo y escuela. Primero, la **detección** de las NEE mediante una valoración a través de la observación del desempeño del sujeto en diferentes áreas académicas, dentro de su grupo escolar y en el aula de apoyo; posteriormente, la **intervención** psicopedagógica dirigida a desarrollar las adecuaciones curriculares que el alumno requiere y, por último, el **seguimiento** que permitirá tener una evaluación continua del proceso.

Por lo tanto, la función principal de este equipo es la **atención** de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Para ello es importante que todos los profesionales involucrados en la educación posean una actitud favorable ante el proceso de integración, para que de esta manera se facilite dicho proceso y se logren buenos resultados.

Actitudes

Las actitudes son predisposiciones que permiten dar una respuesta favorable o desfavorable hacia un individuo u objeto, son el resultado de las experiencias proporcionadas por el medio y se reflejan en la forma de reaccionar y actuar de los individuos (León, Barriga, Gómez, González, Medina, Cantero, 1998). Al respecto, Katz (citado en Dawes, 1975) agrega que dichas actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible del agrado o desagrado y los elementos

cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos, además de ser aprendidas por el medio ambiente, por lo que son modificables y representan el resultado de nuestras experiencias.

Por su parte, Rodrígues, (1976) cita a dos grandes expertos en el estudio de actitudes: Thurstone define la actitud como la intensidad de afecto a favor o en contra de un efecto psicológico. Allport las considera como un estado mental y neurológico de atención organizado mediante la experiencia, además de resaltar que ejerce una influencia directa sobre la respuesta del individuo o todos los objetos o situaciones con las que está relacionada. Alvarado (1998) agrega que dichas actitudes pueden ser de aceptación o rechazo a un objeto o persona, además de ser aprendidas, por lo que no son permanentes.

Gómez y Canto (1997) mencionan que las actitudes son un marco de referencia que contribuyen a la organización del universo cognitivo, a partir de la categorización de dimensiones evaluativos establecidas, teniendo como base la información obtenida y las experiencias. Rokeach (citado por Hollander, 2000) define la actitud como una serie de creencias manifestadas hacia un objeto, las cuales por lo regular son aprendidas del medio social en el que se desenvuelve, lo que le permite emitir una respuesta.

Las actitudes agrega Mann (1972), son determinantes en la forma de conducirse de un individuo, respecto a su medio social y físico, por tal motivo permiten dar respuestas de acercamiento o rechazo hacia un objeto social. Vázquez (2001) añade que las actitudes son influenciadas por los valores, las creencias y sentimientos que posee el individuo hacia un objeto.

El medio social influye de manera determinante en la manifestación de las actitudes, menciona Hollander (2000), ya que permite proporcionar creencias y costumbres, lo que hace a su vez que el individuo las vaya adquiriendo a partir del

contacto directo con el objeto, la interacción con sujetos que refuercen la actitud o por medio de los valores inculcados en el ambiente familiar y actué en consecuencia. Así mismo manifiesta que no son permanentes por lo que la experiencia juega un papel importante ya que permite que el individuo haga una modificación de ellas. Del mismo modo, el autor considera que los sentimientos y emociones manifestadas en las conductas, conducen a que el individuo actúe de una u otra forma y manifieste una actitud determinada. Según este autor, las actitudes también son un medio por el cual los individuos logran tener una identidad y el apoyo social.

En ese sentido, dada la complejidad de las actitudes, autores como Gómez y Canto (1997) han intentado dar una explicación de cómo son y de que se componen las actitudes.

Al respecto existen por lo menos dos **modelos** que dan una explicación de cómo están conformadas. El primero de ellos, modelo unidimensional hace referencia a que las actitudes poseen un componente evaluativo el cual es representado a partir de los sentimientos positivos o negativos que manifieste el sujeto hacia un objeto determinado, El segundo modelo llamado tridimensional, hace referencia a que la actitud está constituida de tres **componentes**, estrechamente relacionados: el componente cognitivo hace referencia a la percepción que tiene el individuo hacia un objeto, a partir de las creencias e ideas que tiene sobre el mismo (Mann, 1972). A lo que Rodrigues (1991) refiere que para que exista una actitud en relación con el objeto, es necesaria también la existencia de la representación cognitiva de dicho objeto.

El componente afectivo este implica la valoración que se hace de los sentimientos, es decir, se valoran sentimientos y afectos físicos e intelectuales (SEP, 2000). Para algunos autores como Fishbein y Raven (citados por Rodrigues, 1991) el componente afectivo es el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto u acto y es lo único característico de las actitudes de los

individuos. Según Mann (1972) este componente hace referencia a los sentimientos que tiene un individuo hacia una persona, considera que este componente es el que tiene mayor influencia y que presenta mayor resistencia al cambio; el componente conductual o comportamental como lo llaman algunos autores tiene que ver con la manera en que se dan las interacciones en situaciones específicas (SEP, 2000).

Es importante mencionar que dichos componentes están estrechamente relacionados tal y como lo menciona Rodrigues (1991). Por su parte Mann considera que dichas predisposiciones tienen como objetivo evaluar un objeto y determinar la conducta del individuo, además agrega que muchas veces los individuos no reaccionan a partir de lo que creen. Al respecto, Gómez y Canto (1997) opinan que no en todos lo casos la presencia de una actitud, permite determinar su conducta ante una situación determinada, debido a que en ella influyen diferentes factores como son los ambientales y los sociales, entre otros. Por otro lado, para Mann existen discrepancias respecto a la actitud y la conducta, y considera que la actitud está sujeta a la presión social.

Por su parte, Alvarado (1998) y Hollander (2000), mencionan que las actitudes poseen tres **dimensiones**: la dirección, que implica el modo de sentir; la intensidad es la fuerza con la que la actitud es expresada y el grado de acuerdo y desacuerdo respecto hacia el objeto.

Por lo anterior y dado que una actitud es un sentimiento o estado mental positivo o negativo, conseguido y organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia específica sobre la respuesta de la persona a los demás, a los objetos y a las situaciones, resulta imprescindible tomar en cuenta las actitudes que manifiestan los profesores tanto de aula regular como de apoyo, ya que éstas determinan en cierta medida el éxito del proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales, y a su vez la consideración de las diferencias en el contexto educativo.

Chiu (1996) considera que es importante cambiar la forma de pensar o actuar respecto a la atención de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Dichos alumnos requieren ser considerados como personas, dignos de respeto y atención. A lo largo de la historia, este tipo de alumnos ha sido objeto de la segregación por parte de la sociedad, sin embargo acabar con esto representa uno de los objetivos de la integración. Así mismo menciona que no es necesario recurrir a la segregación como una forma de representar una actitud desfavorable ante la atención de niños con estas características, en caso opuesto, se puede llegar a sobreproteger a estos individuos, con lo cual se obstruye y se desvaloriza las capacidades del individuo.

A lo anterior, Blanco (1997) añade que para lograr, que tanto docentes como la comunidad en general presenten una actitud favorable ante la integración educativa, es necesario promover acciones dirigidas a sensibilizar a los participantes, así como proporcionar información a la comunidad en general, ya que con estas medidas se puede lograr vencer temores y aclarar dudas acerca de las características de los alumnos con necesidades educativas especiales. En tanto, Pérez (1996) refiere la urgencia de ser consistentes, refiriéndose a que no solo se atiendan casos aislados de integración, sino que sea un proceso gradual y continuo, que permita tomar medidas dirigidas a atender sus diferencias a partir de la valoración, la tolerancia y la aceptación mutua.

Al respecto, Thomas (citado por Vlachou, 1999) considera que existen diferentes factores tanto internos como externos, que pueden intervenir en las actitudes del profesorado hacia los alumnos con alguna discapacidad, tal es el caso de la política de la escuela, de las personas implicadas en el proceso de integración y las características individuales de los profesores entre otros.

Autores como Porras (1998) y Ojea (1999) consideran que para llevar a cabo la integración de los niños con necesidades educativas especiales, no basta con realizar adecuaciones en el currículo, también debe considerarse las actitudes

de las personas implicadas en este proceso. En buena medida, si existe, aceptación de directivos, docentes, padres de familia y alumnos, se tendrá mayor éxito en el proceso de integración.

Por otro lado, López y López (1997) mencionan que el profesorado juega un papel importante en el proceso de integración. Sin embargo, agrega, no en todos los casos existe una actitud favorable en la atención a niños con necesidades educativas especiales. Al contrario, existe un rechazo hacia la atención de alumnos con estas características, debido entre otras cosas al miedo por enfrentarse a una situación desconocida y difícil de dominar.

Estudios como el de Abós y Polaino (1986) demostraron que las actitudes de los profesores están determinadas por diversos factores y, así mismo, que los docentes tienen una actitud mas favorable cuando tienen menor número de años de experiencia; informan también que los docentes presentan actitudes desfavorables cuando poseen más experiencia ya que consideran que la integración escolar puede afectar de manera negativa a los alumnos que no presentan ninguna dificultad, y cuando en ellos no existe una preparación adecuada.

Padeliadu y Lampropoulou (citado en Ojea, 1999) coinciden en que los docentes más jóvenes y con menos años de experiencia manifiestan actitudes favorables hacia la integración, ya que la experiencia en la enseñanza los vuelve intolerantes hacia alumnos que presentan NEE, lo que repercute en su actitud negativa, concluyen los autores. Además, algunos docentes suponen que la integración escolar puede afectar de manera negativa a los alumnos que no presentan ninguna dificultad.

Por su parte, Salinas (citado en Ojea, 1999) a partir de un estudio realizado sobre la evolución de las actitudes en la práctica cotidiana de los profesores de aula regular, encontró que las actitudes de éstos ante la integración del alumno

con algún déficit o discapacidad se dan con base en el nivel de dificultad que presentan. Esto entre otras cosas, se debe a la incertidumbre provocada principalmente por el desconocimiento del déficit que presenta el niño. El autor considera que sólo la práctica diaria ayudará a que el sentimiento se elimine y, por lo tanto, se genere una actitud favorable al proceso de integración.

Así mismo, Norwik (citado por Ojea, 1999) realizó un estudio sobre las actitudes de los profesores en educación primaria hacia el proceso de integración y refiere que, el contacto con los niños que presentan NEE, les proporciona confianza en su trabajo cotidiano, generando así actitudes positivas ante este proceso. Ojea (1999) encontró que los docentes ordinarios tienen actitudes compasivas y tienen bajas expectativas hacia los alumnos que presentan NEE, lo cual representa una actitud desfavorable. Lo anterior, menciona el autor, provoca que se logre la integración de manera parcial; en cambio los docentes con actitudes positivas son aquellos que han tenido contacto directo con alguna experiencia de integración. Por otro lado, los profesores especializados mostraron resistencia al proceso de integración, concluyendo así, que las actitudes de los profesionales implicados en la integración deben ser positivas para que a su vez se incite al trabajo cooperativo entre ellos.

Por su parte, Donalson (citado por Ojea, 1999) contrapone esa evidencia diciendo que este contacto directo no es suficiente. Según el autor, el contacto no necesariamente produce una actitud positiva hacia el proceso de integración, es indispensable fomentar interacciones adecuadas entre el maestro y el alumno, lo cual se verá reforzado por medio de un trabajo planificado de actividades.

Alberte (1996) y Ojea (1999) coinciden en que los profesores especialistas muestran una resistencia al proceso de integración, ya que consideran que dicho proceso atenta su estatus profesional y, en consecuencia, mantienen actitudes menos positivas. Sin embargo Illán (1986), contrapone esta postura; ella considera que la formación docente es la clave principal para modificar la actitud

de los profesores y, cuando son favorables, asegura, puede darse el proceso de integración de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Echeita, G., Duk, C y Blanco, R. (1995) encontró que el profesorado, cuando trabaja en equipo, tiene mejores actitudes hacia el proceso de integración, entre otras razones porque han sabido optimizar y reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos con NEE.

Como respuesta a lo encontrado en los diferentes estudios encaminados a determinar las actitudes de las personas implicadas en el proceso de integración educativa, Pérez (1996) considera que la interacción entre los profesionales regulares y los de educación especial o de apoyo como es el caso de USAER es imprescindible para la formación de actitudes positivas. Esta interacción originará un cambio en la actitud para la atención de los alumnos que presenten NEE, y por tanto, para llevar a cabo el proceso de integración brindándoles una educación de calidad. Por lo tanto, estas investigaciones señalan cómo, última instancia, que el éxito o fracaso de la integración escolar depende de las actitudes docentes hacia el sistema integrador de los sujetos implicados.

Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000), en una investigación realizada en el Distrito Federal con maestros de primaria de escuelas públicas, encontraron los siguientes datos: que las actitudes de los maestros frente al proceso de integración escolar están estrechamente relacionadas con la formación profesional en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, debido entre otras cosas a la falta de conocimientos, lo cual provoca sentimientos de ansiedad por carecer de habilidades que les permitan dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos integrados, además consideran que dicho proceso les permite tener un primer acercamiento con esta población, una tendencia a cambiar favorablemente sus actitudes y una mejor disposición a trabajar en equipo que beneficie el proceso de integración escolar de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Por su parte Romero y Vargas (2003) en un estudio realizado a nivel inicial y preescolar se observó que las educadoras de las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE y de Centros de Desarrollo Infantil de la SEP de la Ciudad de México, muestran una actitud desfavorable, ya que no cuentan con una formación en educación especial, ni con la experiencia de niños integrados, además de no tener una disposición al trabajo en equipo, entre otras cosas por no contar con el conocimiento necesario para llevar a cabo el proceso de integración.

Tal y como lo refieren Gómez y Canto (1997), las actitudes constituyen conceptos abstractos, por lo que no son medibles directamente, es necesario inferirlas a partir de ciertos indicadores. Hollander (2000), agrega que tradicionalmente las actitudes han sido evaluadas a partir de la valoración de aspectos como la dirección, el grado y la intensidad de una actitud hacia un objeto dado. Así mismo menciona que el instrumento idóneo para realizar una evaluación de las actitudes es la escala Lickert. Esta escala mide la predisposición de una persona hacia un objeto y/o situación por medio de afirmaciones, en donde se busca que los sujetos expresen el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a una afirmación.

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales ha tenido modificaciones importantes a nivel internacional y en el Sistema Educativo Nacional. Esto fue producto de los cambios a la concepción de educación especial, la cual pasó de ser un sistema paralelo de educación, a uno complementario dejando de lado el enfoque clínico y terapéutico, el cual le brindaba especial importancia a la atención de las dificultades del alumno. Con esto no sólo se buscó un nuevo planteamiento de las diferentes modalidades educativas, sino brindar a todos los individuos, independientemente de sus características, la oportunidad de poderse integrar a la escuela regular y, al mismo tiempo a la sociedad, eliminando de esta forma la segregación a la que habían sido expuestos.

Es por ello que en la actualidad se busca el reconocimiento de los derechos del individuo a recibir una educación con calidad, además del respeto a sus diferencias y el compromiso por parte del Estado de atender las necesidades específicas de aprendizaje. Como respuesta a dicho interés se da el establecimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas unidades se crearon con el objetivo de atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales y, al mismo tiempo proporcionar al profesor de aula regular y padres de familia elementos que les permita apoyar el proceso de aprendizaje de dichos alumnos.

Al respecto, diferentes autores concuerdan en la importancia que tiene el trabajo colaborativo en el proceso de integración, ya que esto permitirá brindar diferentes alternativas que den respuesta a las dificultades presentadas por los alumnos, además de plantearse la posibilidad de llevar una vida lo más normal posible.

Es importante considerar los factores implícitos en el proceso de integración y su éxito. Entre los más importantes se encuentra la evaluación de las necesidades educativas especiales, lo cual es crucial para poder determinar el tipo de NEE que presenta el alumno, para que con ello se puedan realizar las adecuaciones curriculares que permitan subsanar estas necesidades.

Diferentes autores concuerdan con el hecho de que uno de los aspectos más importantes lo constituyen las actitudes que presentan los involucrados en dicho proceso. Estas son predisposiciones que permiten dar una respuesta favorable o desfavorable hacia un individuo u objeto, además de que son conformadas a partir de la experiencia y de la interacción con el medio social, así mismo pueden ser modificadas y se esperaría que entre mayor información o contacto con los alumnos con NEE se tenga una mejor actitud hacia ellos. Sin embargo, es necesario recordar que las actitudes están compuestas de

sentimientos, valores y creencias, las cuales pueden influir en la presencia de una actitud determinada.

En este orden de ideas, la presente investigación busca corroborar las siguientes hipótesis:

a) El equipo psicopedagógico de USAER cuenta con una formación en educación especial que permite dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos integrados a escuelas regulares.
b) El equipo psicopedagógico de USAER tiene experiencia en integración escolar, lo que les proporciona habilidades necesarias para enfrentar el proceso de integración educativa.
c) El equipo psicopedagógico de USAER tiene una disposición al trabajo en equipo.
d) Existe una actitud favorable del equipo psicopedagógico de USAER ante la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales.
e) El personal del equipo psicopedagógico de USAER tiene mayor conocimiento e información relacionada con la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales integrados a aulas regulares, tiene una actitud más favorable cuando cuentan con experiencia en integración educativa y disposición para trabajar en equipo con especialistas, docentes y padres de familia que los que no cuentan con dicha disposición.

Por lo anterior, el presente trabajo tuvo como objetivo conocer las actitudes del personal psicopedagógico de USAER ante la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales, tomando en consideración variables tales como la formación profesional docente en educación especial, la experiencia o no en integración educativa y la disposición al trabajo en equipo.

CAPITULO II

Metodología

Para realizar la presente investigación se llevó a cabo la siguiente propuesta metodológica mediante un diseño descriptivo.

Sujetos

El estudio se realizó en las Coordinaciones II, IV y VII de las Unidades de USAER de Educación Especial ubicadas en la zona norte, poniente y oriente respectivamente en el Distrito Federal, las coordinaciones se eligieron mediante un procedimiento aleatorio. El total de la muestra estuvo conformada por 431 profesores, que laboran en escuelas primarias, que cuentan con el servicio de USAER de los turnos matutino y vespertino, 295 de los profesores corresponden a la Coordinación II, 115 a la Coordinación IV y 21 a la Coordinación VII.

En la tabla 1 se observan las características socioprofesionales de la muestra. En relación a los profesores de USAER participantes en el presente trabajo, se observa una marcada prevalencia de docentes femeninas.

Tabla 1

Características socioprofesionales de los profesores

Sexo	Femenino	88.40 %
	Masculino	11.60 %
Edad	21-30	23.00 %
	31-40	39.60 %
	41-50	34.4 %
	Mas de 50	2.9 %
Turno	Matutino	61.50 %
	Vespertino	37.50 %
	Completo	0.80 %
Años de experiencia docente	1 - 10	55.50 %
	11 - 20	27.50 %
	21 -30	16.50 %
	Mas de 31	0.50%
Grado que atiende	1 y 2	4.80 %
	3 y 4	4.30 %
	5 y 6	2.5 %
	Todos	85.50 %
	Directores	2.8 %

Formación Profesional	Educación especial	3.50 %
	Esp. en Problemas de aprendizaje	8.00 %
	Esp. en Audición y lenguaje	6.50 %
	Esp. en Deficiencia Mental	5.10 %
	Esp. en Trastornos neuromotores	1.20 %
	Esp. en Infracción e inadaptación	3.90 %
	Esp. en Ceguera y débiles visuales	0.70 %
	Psicología	26.90 %
	Pedagogía	17.90 %
	Trabajo social	3.90 %
	Normal	10.90 %

Respecto a las **edades** de los sujetos que conforman la muestra, se observa que la edad predominante corresponde a adultos jóvenes de 31 a 40 años, distribuyéndose el resto de la muestra en jóvenes recién egresados y en un menor porcentaje en adultos mayores.

Se puede distinguir que la mayoría de los docentes laboran en el **turno** matutino, y en un menor porcentaje se encuentran las escuelas del turno vespertino.

En cuanto a la **formación profesional** se observa que la mayor parte del personal de USAER cuenta con una formación en educación especial. Así mismo se encontró una marcada tendencia en profesiones como psicología, seguida por pedagogía y en menor porcentaje, especialistas en diferentes áreas de educación especial.

En relación con los **años de experiencia docente** se observa que la muestra se ubica en su mayoría en el rango de entre 1 y 10 años, aunque uno de cada tres profesores tiene entre 11 y 20 años laborando como docente.

Finalmente, respecto al **grado escolar** se muestra que la mayoría de los docentes que laboran en las unidades de USAER, atienden todos los grados de educación primaria. Esta es la forma más común de organizar el trabajo del equipo psicopedagógico en las escuelas de las zonas en las que se realizó el estudio.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos, elaborados y validados por Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000). El primero corresponde a un cuestionario mixto, al que se le denomina DGCV -Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables del estudio- (ver Anexo 1) el cual permite obtener información acerca de las características socioprofesionales de la población, en él se indaga acerca de las siguientes variables a evaluar la formación profesional del docente de educación especial que labora en las USAER, experiencia en la integración educativa y la disposición hacia el trabajo en equipo.

El segundo instrumento es una escala de tipo Lickert, MAD, -cuestionario para Medir Actitudes Docentes- (ver Anexo 2), el cual permite identificar las actitudes docentes que presenta el Equipo de USAER, ante el proceso de integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El **Cuestionario DGCV** está conformado por ocho categorías que describen las características socioprofesionales de la muestra y hacen referencia a: nombre, sexo, edad, nombre de la escuela, formación profesional, años de experiencia docente, turno y grado en el que actualmente labora. Es importante mencionar que esta última variable fue modificada de la versión original para los fines específicos del presente trabajo. Ese fue el aspecto que menciona si se cuenta con el servicio de USAER, debido a que el total de la muestra correspondió solo a profesores que laboran en dicho equipo psicopedagógico, por lo cual se eliminó.

Este cuestionario tiene en total treinta reactivos. Los primeros diez proporcionan datos sobre la formación profesional del docente en educación especial, los diez siguientes hacen referencia a la experiencia de los docentes en el proceso de integración y las preguntas restantes hacen referencia a la disposición al trabajo en equipo entre los propios integrantes y los docentes de aula regular, de manera particular se indaga sobre, formación profesional, experiencia y trabajo en equipo.

Se entiende por **formación profesional** docente en educación especial, toda aquella información y/o conocimiento adquirido en torno a lo que es atención en educación especial, integración escolar, integración educativa y necesidades educativas especiales (NEE). Estos conocimientos pudieron ser adquiridos de forma independiente o a través de cursos. Por **experiencia** se entiende toda interacción o participación directa en integración educativa y/o escolar, esta última se lleva a cabo al interior de la escuela y consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos con NEE tengan la misma oportunidad que los alumnos regulares para acceder al currículo. Por **disposición al trabajo en equipo** se entiende a la facultad para colaborar con diferentes instancias, tanto internas como externas, tales como padres de familia, profesores de aula regular, directivos, así como los especialistas que colaboran dentro de las unidades de USAER, que en su conjunto permiten lograr el éxito de la integración educativa.

Es importante mencionar que algunos reactivos del instrumento fueron modificados con el objetivo de ajustarse a las características de la población (USAER), debido a que en su primera versión, se diseñó para aplicarse a profesores de escuela regular.

El segundo **Cuestionario** es una escala tipo Lickert denominado **MAD** que permite identificar la actitud docente ante la integración escolar de los alumnos con NEE. Este cuestionario corresponde a un método de rangos sumarizados, el cual propone cuatro opciones de respuesta Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Desacuerdo (D) y, Totalmente en Desacuerdo (TD). Dicho instrumento está conformado por 35 afirmaciones de las cuales 22 son favorables y 13 desfavorables que corresponden a los fundamentos que sustentan la integración escolar.

El **fundamento sociofilosófico** se refiera al valor del hombre como persona reconociéndole un lugar sin distinciones dentro de la sociedad en los diferentes ámbitos: familia, comunidad y trabajo.

Los reactivos del **fundamento pedagógico** se diseñaron para medir el papel que juega el docente en la atención de los alumnos con NEE dentro contexto escolar y del aula, así como aspectos relacionados con el proceso de enseñanza–aprendizaje, entre otros la organización, la participación, el desarrollo del currículo y la interacción maestro-alumno y alumno–alumno.

Finalmente en el **fundamento psicológico** se indaga la manera en que piensa y actúa el docente respecto al alumno con NEE, con respecto a su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como su desarrollo integral.

Las 35 afirmaciones que constituyen el cuestionario se distribuyen de la siguiente manera: 11 corresponden al fundamento sociofilosófico (7 favorables y 4

desfavorables), 11 al pedagógico (6 favorables y 5 desfavorables) y, 13 al psicológico (9 favorables y 4 desfavorables) las cuales se intercalaron aleatoriamente.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se solicitó el permiso a la Dirección General de Educación Especial y las Coordinaciones de las zonas: II, IV y VII correspondientes a la zona norte, poniente y oriente respectivamente, la autorización para la aplicación de los cuestionarios al personal del equipo psicopedagógico de USAER que labora en diferentes escuelas primarias en el Distrito Federal.

Una vez obtenido el permiso por parte de la Dirección General de Educación Especial se procedió a contactar a los coordinadores de las zonas antes mencionadas, para que determinaran la forma en que serían aplicados los cuestionarios; se consideraron las siguientes alternativas:

- Aplicación por medio del **supervisor.** Se acudió a cada supervisión asignada en donde cada uno determinó la forma en que serían aplicados los cuestionarios es decir, por medio de ellos o por medio de los directores de su zona.

- En el caso de la **aplicación por medio de directores** se proporcionó el número de cuestionarios necesarios para cubrir el número de docentes a su cargo, y al mismo tiempo determinar la fecha de entrega de los cuestionarios ya contestados. En algunos casos los directores prefirieron proporcionar las direcciones de las escuelas a su cargo para la aplicación personal.

- Por su parte en la **aplicación personal,** algunos directores optaron por reunir a los profesores de las USAER en tiempos destinados a la consulta de casos, para facilitar su aplicación. En algunas escuelas se permitió estar presente para dar las instrucciones pertinentes y proporcionar apoyo en caso de que surgiera alguna duda.

Durante la aplicación de los cuestionarios se dieron las instrucciones necesarias para la resolución del mismo, así mismo se agradeció a los profesores por su colaboración, y se hizo el compromiso de entregar un informe sobre los resultados obtenidos de la investigación.

CAPITULO III

Análisis de los resultados

En relación con el cuestionario DGCV (cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables de estudio) los resultados obtenidos en cuanto a la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo se calificaron en función de lo favorable y desfavorable. Así mismo la información obtenida a partir de las preguntas abiertas se analizaron con el fin de complementar la información proporcionada por el personal de USAER.

En cuanto al cuestionario MAD (cuestionario para Medir Actitudes Docentes) los datos obtenidos se cuantificaron de la siguiente manera: TA=4, A=3, D=2 y TD=1, cuando se codificaron lo reactivos favorables y a la inversa cuando se asignó valor a los desfavorables.

La suma total de los rangos determinó la tendencia global de la actitud docente ante la integración escolar, así como su distribución para cada uno de los fundamentos. Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados se presentan gráficamente en función del porcentaje y la media.

Para conocer las características de la muestra en función de la formación docente en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, se obtuvieron los siguientes porcentajes a través de un análisis estadístico por frecuencias (Tabla 2)

Tabla 2

Características de la muestra en función de la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo

Formación profesional en educación especial	Con formación 56.7 %
	Sin formación 43.3 %
Experiencia en integración escolar	Con experiencia 89.2 %
	Sin experiencia 10.8 %
Disposición al trabajo en equipo	Con disposición 90.5 %
	Sin disposición 9.5 %

En la tabla 2, se observa que mas de la mitad de la muestra de estudio posee una formación profesional en educación especial, esto debido a que su campo de trabajo corresponde a la atención de niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, por lo cual tienen conocimientos y preparación pertinente para llevar a cabo el proceso de integración escolar. Entre las especialidades con las que cuenta este equipo se encuentran: problemas de aprendizaje, audición y lenguaje, deficiencia mental, trastornos neuromotores, infracción e inadaptación social; ceguera y débiles visuales; aunque el resto de los profesores no cuenten con una licenciatura estrechamente relacionada con educación especial, se han actualizado por medio de cursos y diplomados referentes al tema.

En este mismo orden de ideas se observa que la información que poseen los docentes respecto a la integración escolar y educativa, es proporcionada en la mayoría de las ocasiones por medio de cursos como es el Curso Nacional de

Integración Educativa impartido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de Educación Especial (DGEE), cursos impartidos en Centros de Maestros e información proporcionada en cada una de las USAER, por lo que están en contacto constante con temas relacionados a dicho proceso. Lo anterior demuestra que el personal del equipo psicopedagógico cumple con las expectativas del servicio que brinda la USAER y confirma que cuentan con los elementos para atender este tipo de personas.

La proporción de docentes que tienen experiencia en integración escolar es considerable, debido a que en su campo de trabajo están en contacto directo con niños que presentan NEE y o discapacidad, esto a consecuencia de que la mayoría de los docentes han prestado sus servicios a diferentes instituciones de educación especial destacando Centro de Atención Múltiple (CAM) y Grupos Integrados entre otros, por lo que han estado en contacto en la atención de niños que presentan algún tipo de discapacidad, como es el caso de síndrome de Down, hipoacusia, debilidad visual, parálisis cerebral, autismo, deficiencia mental, epilepsia, discapacidad motora, deficiencia intelectual, síndrome de Asperger, entre otros.

En consecuencia el equipo psicopedagógico de USAER manifiestan tener una buena relación con los alumnos que atienden siendo esta de apoyo, agrado y respeto ya que entre otras razones están el compromiso con su labor docente, lo que manifiestan los docentes en sus respuestas. No obstante, refieren que en algunos casos existe una tendencia desfavorable por parte de los profesores de aula regular y padres de familia, lo que hace que de alguna manera se entorpezca el proceso de integración escolar.

En relación con la **disposición** que tienen los docentes hacia el trabajo en equipo, existe una tendencia favorable debido a que están en constante relación con diferentes especialistas, profesores de aula regular y padres de familia para la atención de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Respecto a las acciones reportadas por el mismo personal de **USAER**, en relación con las acciones que realizan habitualmente, se encuentran el análisis de casos y la toma de decisiones que en conjunto permiten determinar el tipo de estrategias a utilizar en la intervención psicopedagógica.

Por su parte en el trabajo que realizan con los profesores de **aula regular** se encuentra el planteamiento de acuerdos favorables para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, las cuales deben ir encaminadas al planteamiento de acciones dirigidas y adecuaciones curriculares, que incluyen la sugerencia de estrategias de enseñanza para realizar actividades que mejoren y favorezcan el aprovechamiento de los alumnos con NEE, así como criterios de evaluación, por último se encargan de realizar acciones de sensibilización que involucran a toda la comunidad escolar.

En cuanto al trabajo que realizan con **padres de familia,** destaca la orientación e información relativa a las necesidades que presenta su hijo, la canalización a algún servicio que requieran y la sensibilización; por otro lado, en relación a los **alumnos** con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad destaca el trabajo en atención individual fuera del salón y el trabajo en el interior del salón de clases.

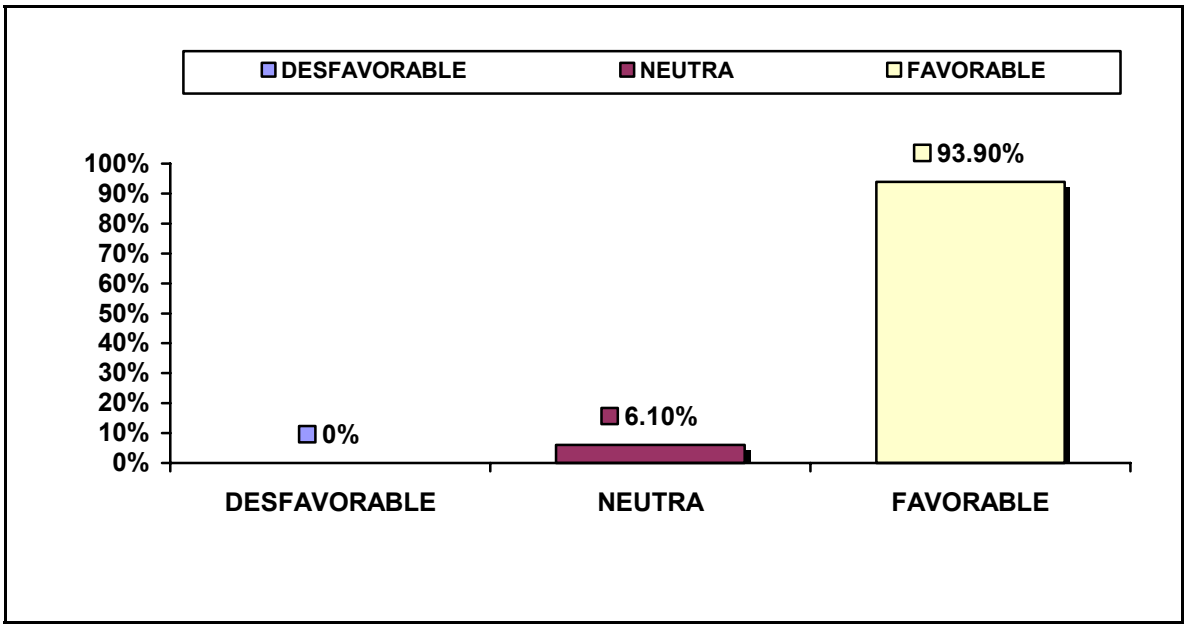
Respecto a la **solicitud que hacen los profesores de aula regular** al servicio que presta USAER, un alto porcentaje refiere que sí se solicita sus servicios; se reportan alumnos que llevan retraso en su aprendizaje o para orientación y sugerencias para el trabajo en el aula de niños con NEE con y sin discapacidad, aunque en algunos casos se muestran herméticos al servicio. Como consecuencia de lo anterior, los profesores, prefieren trabajar en su mayoría combinando el trabajo en equipo y por su cuenta.

Por otra parte, con la finalidad de conocer la actitud global del equipo psicopedagógico de USAER ante la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, se procesaron las respuestas del cuestionario MAD a través de un análisis de frecuencias, otorgándole valores de 1 a 4, donde el valor de uno significa lo desfavorable y el cuatro corresponde a lo favorable. A partir de esos valores se calculó la mediana, señalando los rangos favorable y desfavorable. Posteriormente, con el objeto de flexibilizar ambas tendencias se determinó un rango neutro a partir de la mediana en la misma proporción para ambas tendencias, una vez establecido el rango neutro se delimitaron los rangos de tendencias en favorable, neutro y desfavorable.

De esta manera se obtuvieron los siguientes porcentajes.

Gráfica 1

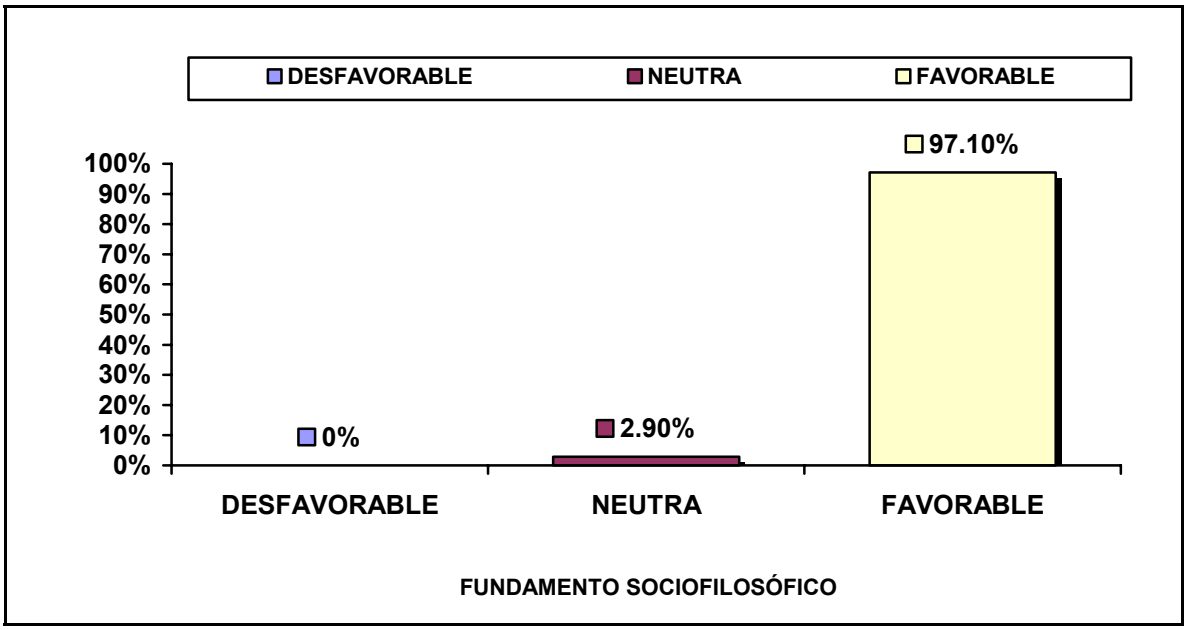
Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales



Como se puede observar en la gráfica 1 existe en el equipo psicopedagógico de USAER una tendencia marcadamente favorable en cuanto a su actitud ante el proceso de integración escolar, mientras que la minoría de ellos mantiene una actitud neutra ya que probablemente aun no está del todo convencidos de que el proceso de integración sea la mejor opción para la educación de niños con necesidades educativas especiales, así mismo es importante mencionar que ninguno de los profesores presenta una actitud desfavorable a dicho proceso.

Gráfica 2

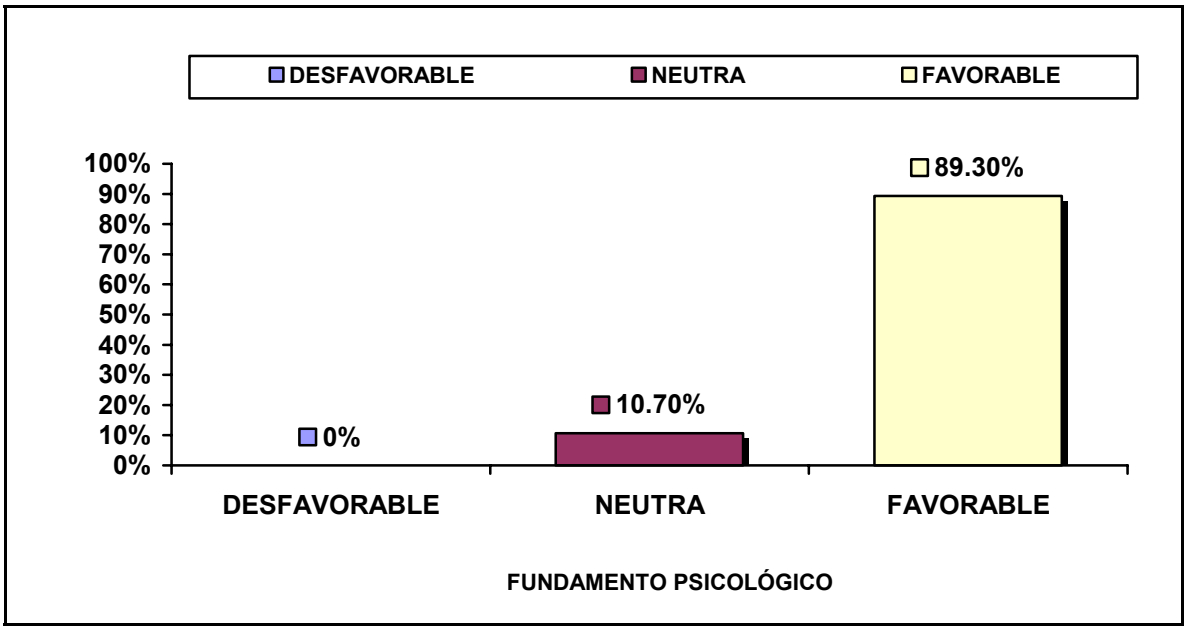
Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración educativa de niños con NEE en el fundamento sociofilosófico



En la gráfica 2 se puede observar nuevamente una marcada tendencia hacia lo favorable en la actitud del equipo psicopedagógico hacia el proceso de integración de niños con NEE en cuanto al aspecto sociofilosófico, los docentes de USAER reconocen la importancia que tiene el proceso de integración como un medio para la favorecer la educación de los niños con NEE reconociendo el derecho de oportunidades a permanecer en una aula regular; así mismo defendiendo que este proceso es una buena opción que tiene resultados favorables para los alumnos con estas características, por otro lado algunos profesores no están totalmente convencidos de que el proceso de integración sea una buena opción ya que manifiestan que puede perjudicar al resto de los alumnos, es importante destacar que estos profesores representan una minoría de la muestra.

Gráfica 3

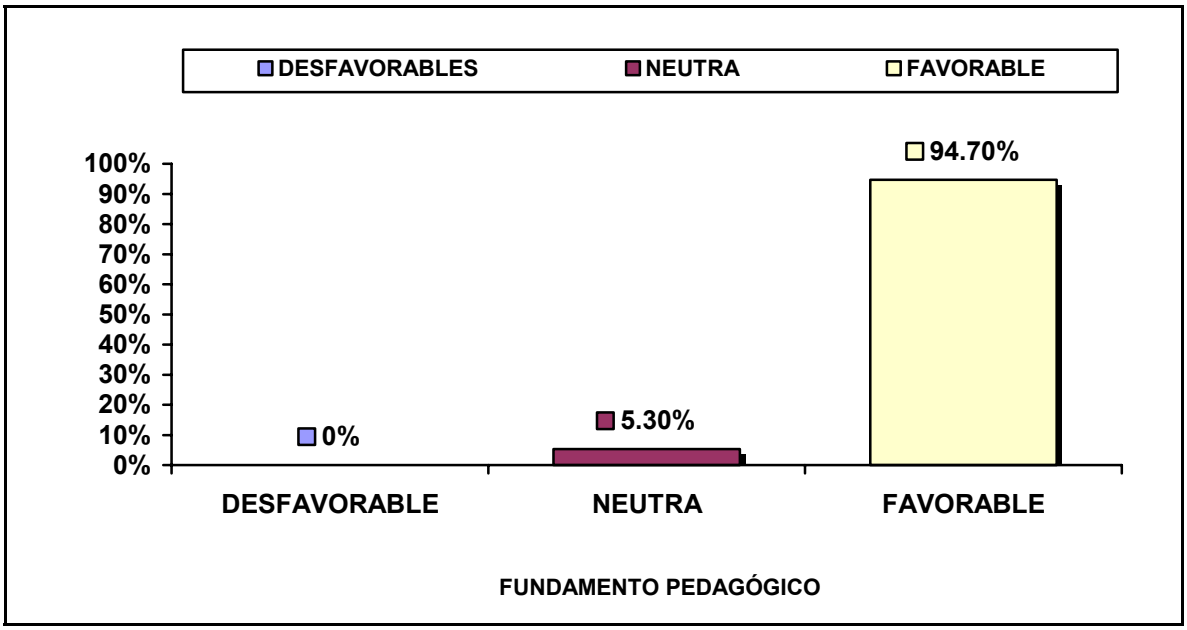
Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración educativa de niños con NEE en el fundamento psicológico



En la gráfica 3 se observa la actitud favorable del equipo psicopedagógico de USAER sustentada primordialmente hacia aspectos psicológicos por valorar a los alumnos con pruebas psicométricas, aunque ellos manifiestan tener dificultades en la intervención psicológica de los niños con necesidades educativas especiales debido a que su labor se enfoca primordialmente al trabajo pedagógico. Por otro, lado un mínimo porcentaje de los docentes de USAER muestran una actitud neutra ante este aspecto por considerar que no es la función primordial del equipo psicopedagógico ya que, en caso de ser necesario, una valoración psicológica, se realiza la canalización correspondiente.

Gráfica 4

Porcentaje de la actitud de los docentes ante la integración educativa de niños con NEE en el fundamento pedagógico



En la presente gráfica se muestra una actitud considerablemente favorable en cuanto al trabajo que el equipo psicopedagógico de USAER realiza con los niños que presentan necesidades educativas especiales, dentro y fuera del aula regular; esto refleja la percepción que tienen ante su labor en el proceso de integración educativa por que están convencidos que el trabajo con los alumnos dentro del aula regular beneficia, no sólo a los alumnos con NEE, sino al resto de los alumnos debido a que se da una sensibilización dentro del centro educativo. Por lo tanto, se puede mostrar que el trabajo del equipo psicopedagógico de USAER ha tenido buena aceptación por parte de los profesionales que laboran en él y de los profesores de aula regular; por ello, manifiestan una actitud favorable al proceso de integración escolar, lo conciben como una buena opción para la atención de niños con necesidades educativas especiales. Así mismo es importante mencionar que existe una minoría quienes consideran no estar del todo convencidos de los beneficios de dicho proceso, eso se refleja en una actitud neutra.

Se analizaron también, las respuestas con la finalidad de conocer cómo influye la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición para trabajar en equipo, en la actitud del equipo de USAER ante la integración escolar de los alumnos con NEE, y en qué fundamento se sustenta dicha actitud; se analizaron los cuestionarios DGCV y MAD, a través de los procedimientos estadísticos prueba t y Análisis de varianza, (Oneway) según el caso.

Del mismo modo, para evaluar si existen diferencias significativas entre la actitud de los docentes que dicen tener formación en educación especial, experiencia en integración escolar y disposición al trabajo en equipo de los que refieren no tenerlas, se procedió a realizar un análisis de muestras independientes (prueba t de student) del cuestionario DGCV. Para ello se analizaron los siguientes reactivos clasificados en las variables a estudiar:

Formación docente en educación especial

- Tiene alguna formación docente en educación especial.
- Ha tomado algún curso sobre integración educativa.

Experiencia en integración escolar

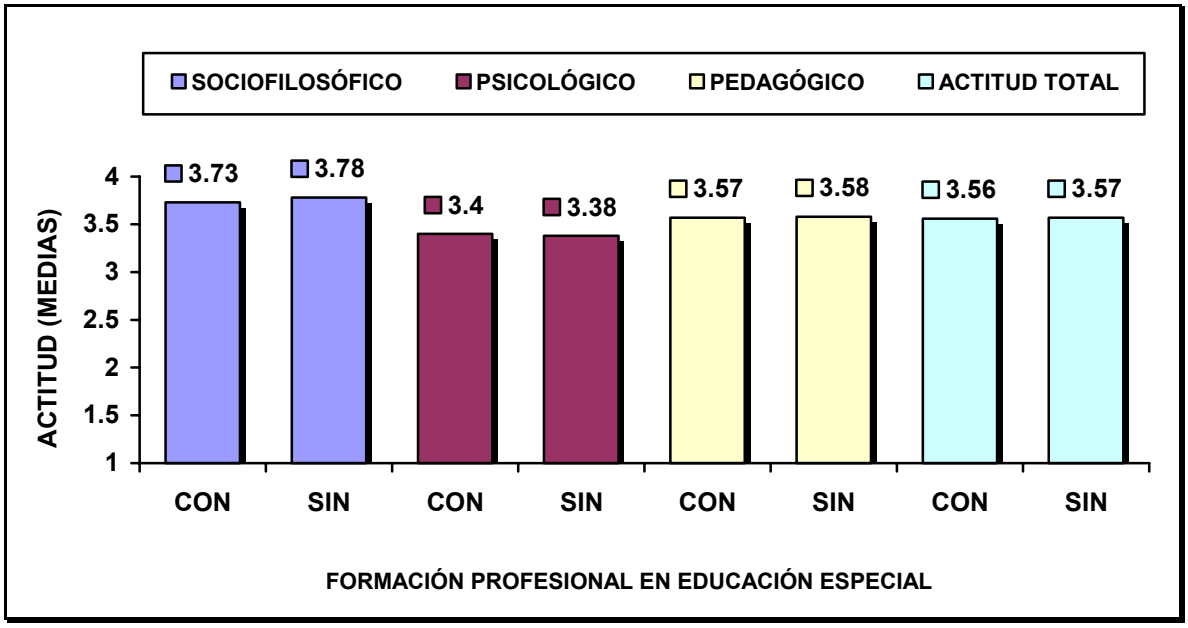
- Ha sido usted alguna vez maestro de educación regular.
- Ha trabajado en alguna institución de educación especial.
- Ha trabajado con niños con algún tipo de discapacidad.

Disposición al trabajo en equipo

- Tiene un grupo de trabajo.

Gráfica 5

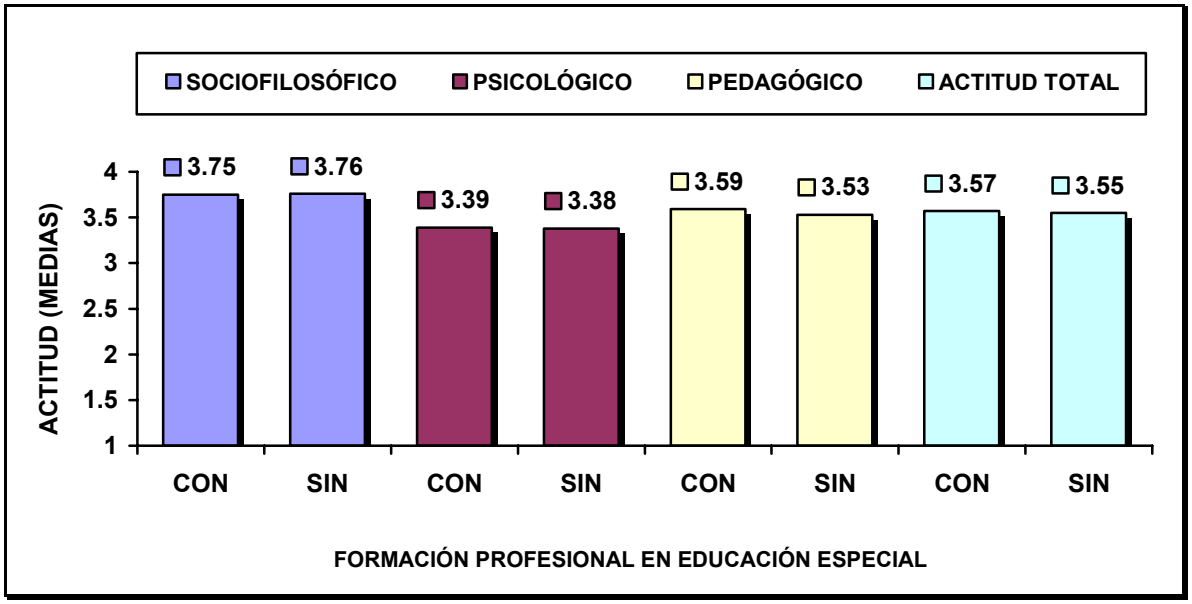
Medias de actitudes de los docentes en relación con la formación profesional en educación especial en cada uno de los fundamentos



El análisis de las diferencias en la actitud de los docentes que tienen formación profesional en educación especial y los que no la tienen, arrojó un valor de actitud global de 3.56 para los profesores que cuentan con una formación en educación especial y de 3.57 para quienes no la tienen, por lo que no existen diferencias significativas en las actitudes de los docentes que tienen formación profesional en educación especial de los que no la tienen. El equipo de USAER, manifiesta una actitud favorable ante el proceso de integración educativa, ya que tienen los conocimientos para enfrentarlo, aunque no necesariamente, una formación en educación especial. Así mismo, prevalece el aspecto sociofilosófico ya que los docentes consideran que, los alumnos con necesidades educativas especiales, tienen el derecho de una educación que atienda sus necesidades como cualquier otro alumno y, en un menor grado, el aspecto psicológico ya que les es menos clara la idea de que todos los alumnos sean favorecidos en el proceso de integración.

Gráfica 6

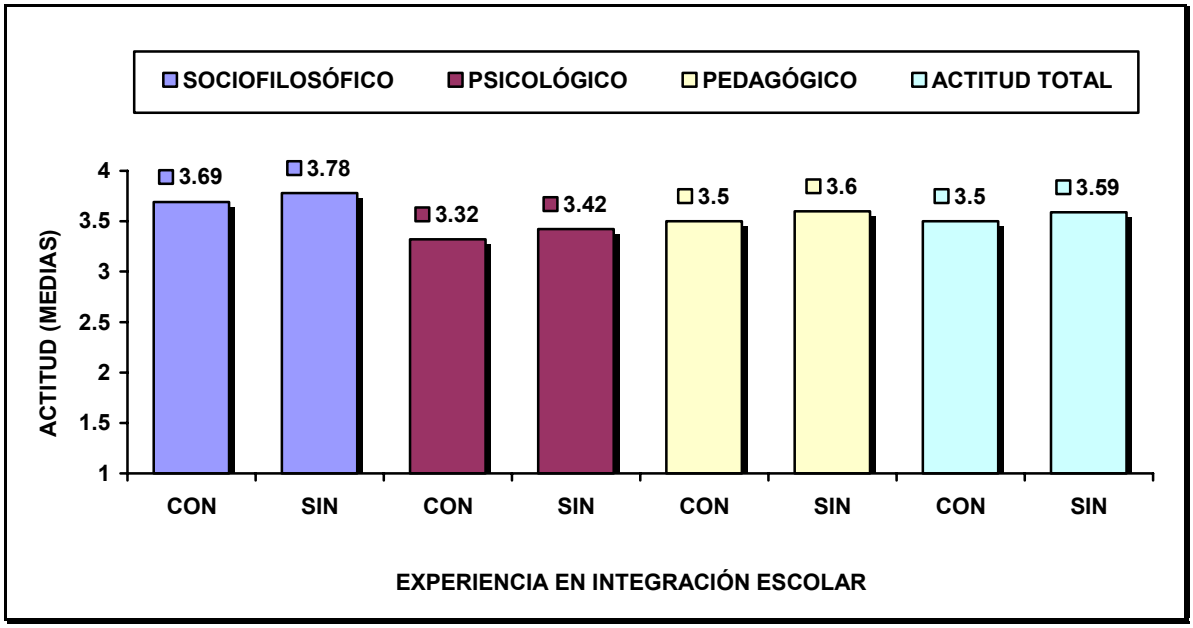
Medias de actitudes de los docentes en relación a si han tomado algún curso relacionado con la integración educativa en cada uno de los fundamentos



En cuanto a la actitud de los docentes que manifiestan haber recibido o tomado algún curso sobre integración educativa, el análisis arrojó un valor de actitud global de 3.57 para los profesores que han recibido información por medio de cursos y de 3.55, para quienes no han recibido ningún curso, por lo que no existen diferencias significativas (gráfica 6). Lo anterior indica que la mayoría de los profesores del equipo psicopedagógico USAER han recibido información por medio de cursos tales como: Curso Nacional de Integración Educativa, Estrategias para el aprendizaje de las matemáticas en alumnos con discapacidad intelectual, Estrategias de apoyo psicopedagógico en la atención a la diversidad, Adecuaciones curriculares, Atención a la diversidad; los cuales se imparten en las diferentes instancias de la Secretaría de Educación Pública, la coordinación, supervisión o cada una de las sedes de USAER impartidos a todos los maestros de manera obligatoria en la mayoría de los casos, así como el Programa de Carrera Magisterial. En este aspecto se encontró una prevalencia en el aspecto sociofilosófico más que en aspectos psicológicos como se observó en la gráfica anterior.

Gráfica 7

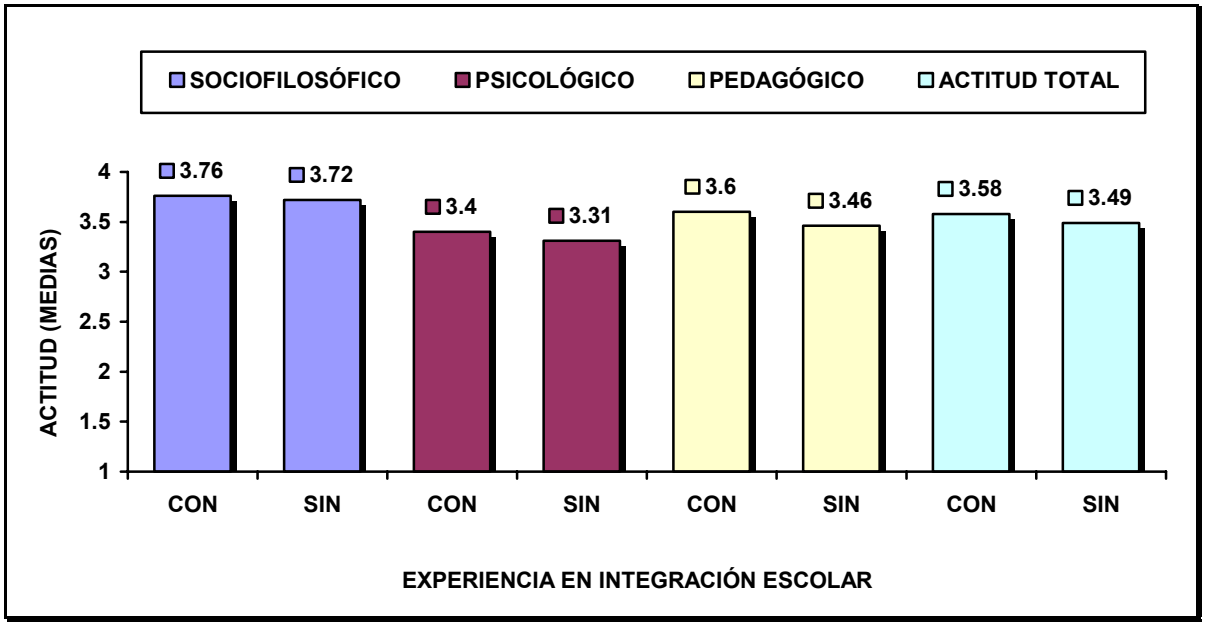
Medias de actitudes de los docentes en relación a si han sido maestros de educación regular en cada uno de los fundamentos



En relación con la actitud de los docentes que han sido maestros de aula regular, el análisis arrojó como resultado un valor de actitud global de 3.50 para aquellos que han sido profesores de aula regular y de 3.59 para quienes no han sido profesores regulares no existiendo diferencias significativas (gráfica 7). Lo anterior indica que los docentes independientemente de haber sido maestros de educación regular o no haber estado frente a grupo, muestran una actitud favorable hacia dicho proceso, lo cual es indicador de que no es necesario contar con experiencia para llevar a cabo el proceso de integración educativa. Nuevamente prevalece el aspecto sociofilosófico por lo anteriormente expuesto y en una menor proporción en aspectos psicológicos.

Gráfica 8

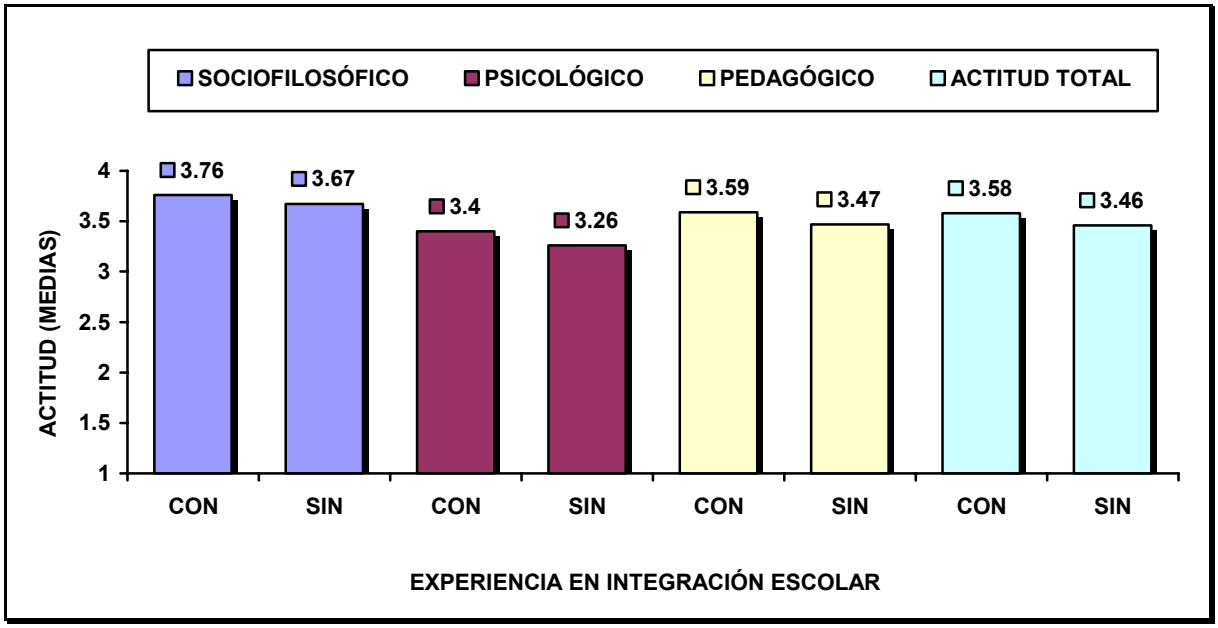
Medias de actitudes de los docentes en relación a si han trabajado en alguna institución de educación especial en cada uno de los fundamentos



Respecto a la actitud de los docentes del equipo psicopedagógico de USAER que han trabajado en instituciones de educación especial, el análisis arrojó como resultado de las medias un valor global de 3.58 para los maestros que han laborado en instituciones de educación especial y de 3.49, para aquellos que no han tenido esa experiencia sin existir diferentas significativas (gráfica 8). Sin embargo existen docentes con más experiencia en el trabajo en instituciones de educación especial por lo que muestran una mejor actitud que aquellos que no cuentan con dicha experiencia, así mismo dicha actitud tiene mayor prevalencia en el aspecto sociofilosófico más que en aspectos psicológicos.

Gráfica 9

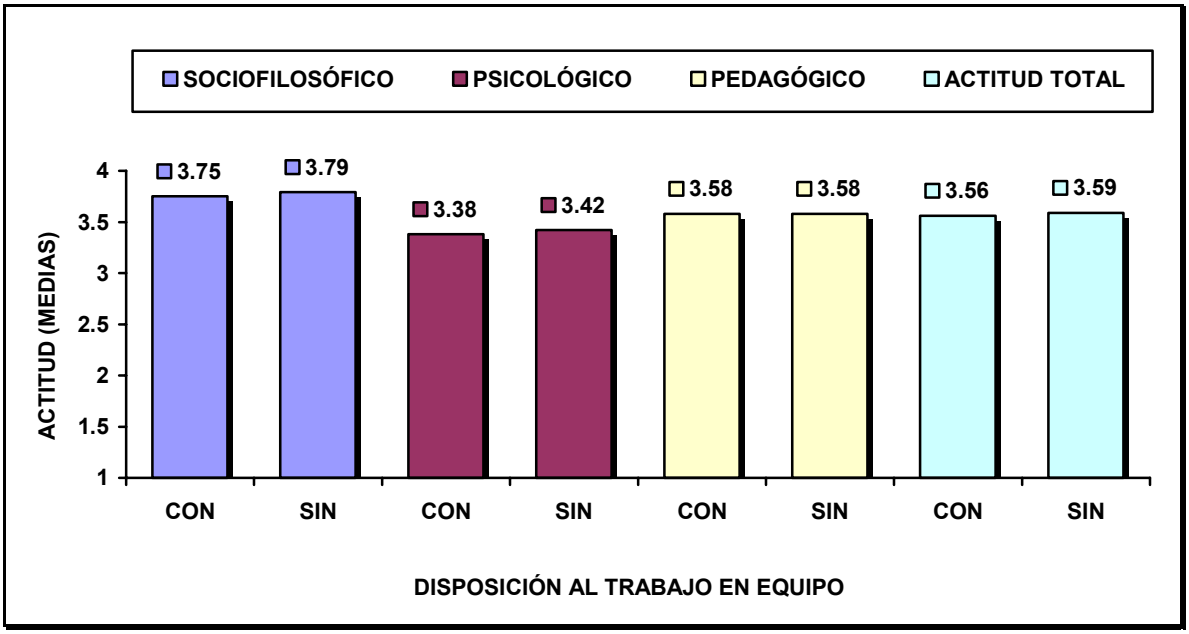
Medias de actitudes de los docentes en relación a si han trabajado con niños con algún tipo de discapacidad en cada uno de los fundamentos



Así mismo, el análisis de las diferencias de la actitud del equipo psicopedagógico de los docentes de USAER, respecto a su experiencia en el trabajo de alumnos con algún tipo de discapacidad, el análisis arrojó como resultado de la actitud total un valor de 3.58 para los que cuentan con dicha experiencia, y 3.46 para los que no han estado en contacto con niños que presentan algún tipo de discapacidad (Gráfica 9), lo cual no refleja diferencias significativas. Aunque existan docentes que presentan una mejor actitud cuando han tenido experiencias de trabajo con alumnos con algún tipo de discapacidad, que aquellos que no poseen dicha experiencia. Al igual que los reactivos anteriores continúa una prevalencia en el sustento sociofilosófico y en un menor porcentaje el sustento psicológico.

Gráfica 10

Medias de actitud de los docentes en relación a si tienen un grupo de trabajo en cada uno de los fundamentos

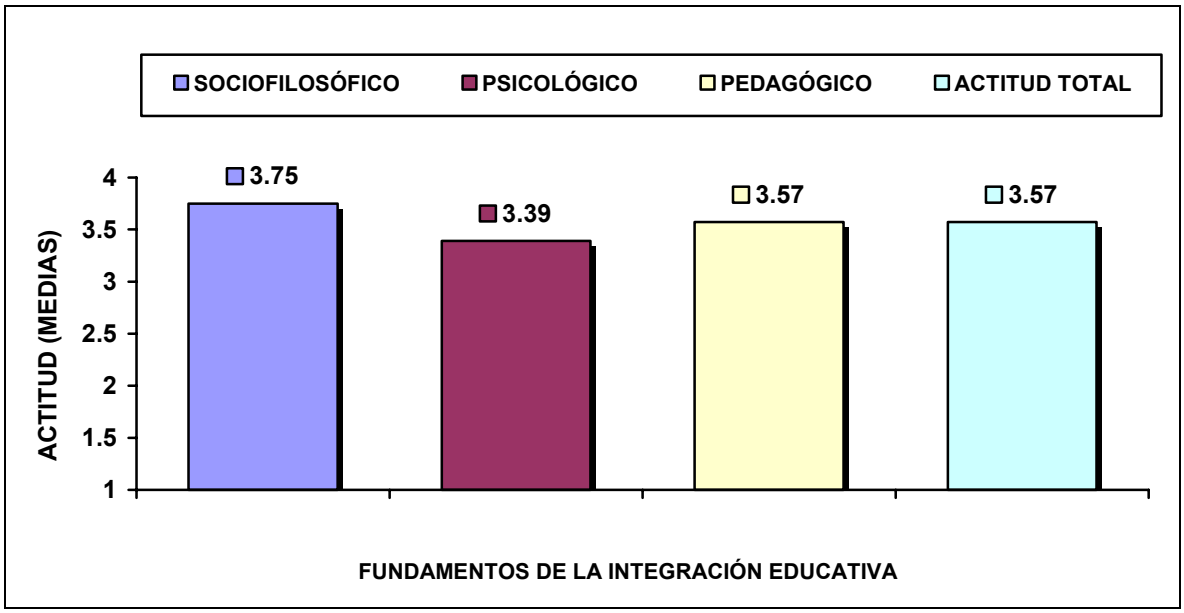


En relación con el análisis de las actitudes de los docentes del equipo psicopedagógico de USAER que mencionan contar con un equipo de trabajo constituido principalmente por especialistas y docentes de escuela regular, el análisis arrojó un valor de la actitud de 3.56, sin existir diferencias significativas, por esta razón. Lo anterior tiene una prevalencia en el sustento sociofilosófico, seguido del sustento pedagógico y en un menor porcentaje el sustento psicológico al igual que las gráficas anteriores.

Finalmente, con el objetivo de evaluar las diferencias existentes entre las actitudes de los docentes que mencionan tener menor o mayor experiencia en el trabajo de niños con necesidades educativas especiales, se procedió a realizar un análisis de varianza (Oneway) para más de tres muestras independientes, lo cual arrojó como resultado que no existen diferencias significativas.

Gráfica 11

Medias de actitud de los fundamentos de la integración educativa en cada uno de los fundamentos



En la gráfica 11 se comparan las medias de la actitud obtenidas en cada uno de los fundamentos, así como la actitud total con la finalidad de corroborar que no existen diferencias significativas entre ellos, lo cual puede ser indicador de que los profesores de USAER están convencidos de que el proceso de integración puede lograrse mediante su participación, la cual es valorada positivamente por ellos mismos, esto se ve reflejado en la actitud favorable que manifiestan ante dicho proceso en todos los casos.

En cuanto a los fundamentos tal y como se muestra en las gráficas anteriores el fundamento que predomina es el sociofilosófico, esto debido a que reconocen el derecho que tiene todo individuo a la educación y a la atención de sus necesidades seguido del fundamento pedagógico por ser la actividad directa que desempeñan diariamente, la cual valoran como eficiente para que el proceso de integración pueda llevarse a cabo y de esta forma mantengan una actitud positiva. En cuanto al fundamento psicológico se pudo observar que es el que

puntúa más bajo en todas las variables, esto debido a que representa el área en la que directamente no están involucrados.

Es importante destacar que pesar de que el fundamento pedagógico no predominó sobre el fundamento sociofilosófico, la mayoría del personal que labora en el equipo psicopedagógico de USAER está convencido de que la realización de su trabajo es la adecuada para poder llevar a cabo la integración educativa, debido que en la actualidad existe un mayor número de niños integrados a aulas regulares, así como escuelas que cuentan con este servicio, además de contar con los elementos necesarios que les permiten tener conocimientos para la atención de niños que presentan necesidades educativas especiales, aunque la mayoría no cuente con una formación en educación especial si se han actualizado y ha favorecido su experiencia como equipo de apoyo y lo anterior se ve reflejado en la tendencia de una actitud favorable hacia el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales.

CAPITULO IV

Discusión de los resultados

En el presente trabajo se puede observar que el equipo psicopedagógico de USAER de las zonas oriente, poniente y norte del Distrito Federal, tiene una actitud totalmente favorable hacia la integración educativa, debido a que cuentan con la experiencia, y algunos casos con formación en educación especial, por lo que presentan una actitud favorable ante dicho proceso. Respecto a las variables de estudio, es decir la formación en educación especial, experiencia en integración escolar y disposición al trabajo en equipo, así mismo se comprobaron las siguientes hipótesis de investigación

El equipo psicopedagógico de USAER cuenta con una formación en educación especial que permite dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos integrados a escuelas regulares.

El equipo psicopedagógico de USAER tiene experiencia en integración escolar, lo que les proporciona habilidades necesarias para enfrentar el proceso de integración educativa.

El equipo psicopedagógico de USAER tiene disposición al trabajo en equipo.

Existe una actitud favorable del equipo psicopedagógico de USAER ante la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

Por último se pudo corroborar que el personal del equipo psicopedagógico de USAER tiene conocimiento e información relacionada con la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales integrados a aulas regulares, presentan una actitud más favorable cuando cuentan con experiencia en integración educativa y disposición para trabajar en equipo

con especialistas, docentes, padres de familia que los que no cuentan con dicha disposición.

Se pudo comprobar que, a pesar de que la mayoría del equipo psicopedagógico de USAER no cuenta con una **formación en educación especial**, su experiencia en el trabajo diario, el contacto directo y la información proporcionada por la Dirección General de Educación Especial a través de la Coordinación, la Zona Escolar y cada una de las Sedes, les ha permitido adquirir conocimientos suficientes para atender a los alumnos que presentan NEE, con o sin discapacidad y, enfrentar satisfactoriamente el proceso de integración educativa. Por lo tanto dichos profesionales muestran una actitud favorable ante el proceso de integración educativa, tal como indica Illán (1986), ya que ella considera que la formación docente es la clave para modificar la actitud de los docentes.

En este sentido, Molina (1997) y Van (1991) reconocen la importancia que tiene la formación y capacitación del profesorado que está a cargo del proceso de integración escolar; se destaca que no sólo se proporcione al docente de educación especial, sino que el docente de aula regular debe tener el conocimiento necesario para atender a los niños con NEE. En el caso de USAER, la información y capacitación relacionada con el proceso de integración, únicamente se proporciona a docentes de educación especial; dejando de lado al docente de educación regular, lo cual propicia que éstos no cuenten con los conocimientos que les permitan atender a este tipo de niños y, por lo tanto muestren actitudes menos favorables ante dicho proceso. Al respecto Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000); Romero y Vargas (2003), en diferentes estudios realizados en el Distrito Federal, con maestros de aula regular y educadoras de preescolar, respectivamente, encontraron que la mayoría de los docentes no cuenta con una formación en educación especial y por lo tanto, sus actitudes son menos favorables ante el proceso de integración escolar.

En cuanto a la hipótesis relacionada con **la experiencia** que tiene el equipo psicopedagógico de USAER, se encontró que ésta es un factor que les proporciona elementos para la atención de los niños con NEE y a su vez les permite manifestar una actitud favorable ante el proceso de integración educativa. Así mismo se observó que los docentes que tienen menor experiencia en el trabajo con niños con NEE, tienen una actitud más favorable que los de mayor experiencia. A lo que Abós y Polaino (1986) atribuyen que esto de debe a que los docentes de mayor experiencia consideran que el proceso de integración puede afectar de manera negativa a los alumnos que no presentan ninguna dificultad. Mientras que Padeliadu y Lampropoulou (citado en Ojea, 1999) agregan que la actitud negativa es consecuencia de su intolerancia a los alumnos que presentan NEE.

Por su parte Ojea (1999), afirma que los docentes que presentan una actitud desfavorable ante el proceso de integración, son aquellos que no han estado en contacto directo con alguna experiencia de integración, para este autor es importante la experiencia y el contacto directo con los alumnos que presentan NEE para que pueda darse una actitud favorable y por lo tanto el proceso de integración pueda llevarse a cabo en su totalidad. Donalson (citado por Ojea 1999) dice que este contacto directo no es suficiente. Según este autor el contacto no necesariamente produce una actitud favorable hacia el proceso de integración, para él es indispensable fomentar interacciones adecuadas entre el maestro y el alumno, además del trabajo planificado de actividades diarias.

De acuerdo con Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000), un número reducido de docentes de educación regular cuentan con algún tipo de experiencia en educación especial, manifiestan una actitud favorable ante el proceso de integración debido a que la mayoría han sido profesores de aula regular. Romero y Vargas (2003) reportaron que a nivel preescolar las educadoras de Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, así como las de los Centros de Desarrollo Infantil, muestran una actitud desfavorable a pesar de contar con experiencia en integración educativa.

Al respecto, Alberte (1996) y Ojea (1999) coinciden en que existen profesores especialistas quienes muestran resistencia al proceso de integración, ya que dicho proceso atenta su estatus profesional y, en consecuencia, mantienen actitudes menos favorables. Esto se puede observar en la actitud neutra manifestada por la minoría de la muestra de esta investigación. Es importante mencionar que, en general, el personal del equipo psicopedagógico de USAER opina que su experiencia ha sido muy difícil, porque los docentes de aula regular no conocen a fondo los beneficios de la integración escolar; consideran que no es necesaria y su participación no es activa ya que no existe un compromiso real por parte de los docentes; así mismo estiman que es un proceso largo y desgastante; sin embargo, se ha logrado hacer una mayor conciencia para que todos los niños sean tratados equitativamente. Esto implica un trabajo conjunto con maestros de grupo y padres de familia, aunque éstos aparentemente lo aceptan no se involucran; no siempre existe disposición y apertura para llevar a cabo dicho proceso, aún a pesar de esto la mayoría de los docentes de USAER manifiestan tener una experiencia satisfactoria en el proceso, lo anterior se refleja principalmente en sus actitudes favorables.

De acuerdo con la hipótesis que hace referencia a que el equipo psicopedagógico de USAER tiene una **disposición al trabajo en equipo**, se pudo comprobar que estos profesionales tienen una actitud favorable al trabajo en equipo. Esto puede deberse a diferentes situaciones, como es el caso de que en su campo de trabajo es indispensable y obligatorio trabajar con los diferentes especialistas y profesores de aula regular, además de ser un requisito para cubrir las necesidades de los alumnos con NEE con o sin discapacidad, cuando así lo requiera el caso. En este sentido Echeita (1995) apoya la idea de que al trabajar en equipo, los especialistas desarrollan actitudes más favorables hacia el proceso de integración escolar.

Al respecto García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2001), sugieren que en la educación especial lo más recomendable es que los docentes

de educación especial y los de educación regular trabajen conjuntamente para llevar a cabo el proceso de integración escolar. Por otro lado, Alarcón (1997) coincide en que el proceso de integración educativa debe apoyase de un trabajo colaborativo en donde incluya la participación de los padres de familia para dar una mejor respuesta a los niños con necesidades educativas especiales. Al respecto el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) menciona que, para poder lograr el trabajo en equipo entre profesores y padres de familia, es necesario realizar acciones de sensibilización e información que favorezcan dicho proceso.

Así mismo, Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) corroboran que los docentes de educación regular con disposición al trabajo en equipo presentan una actitud más favorable ante el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales, aunque se presenta en menor proporción, que el equipo psicopedagógico de USAER, quienes manifiestan una clara disposición al trabajo en equipo.

Respecto a si existe una actitud favorable del equipo psicopedagógico de USAER ante la integración escolar de niños con NEE, se pudo comprobar que este equipo, en la mayoría de los casos, presenta una actitud favorable ante dicho proceso; en cambio, ninguno de los profesores de la muestra manifestó una actitud desfavorable, probablemente porque están convencidos de los beneficios que puede aportar la integración educativa, como son la sensibilización de todas las personas implicadas, la igualdad de oportunidades para todas las personas independientemente de sus características, el desarrollo de las capacidades de los niños que presentan necesidades educativas especiales y la importancia del trabajo en equipo que permite ver diferentes perspectivas para una mejor atención, para lograr así, una educación de calidad. Sin embargo los docentes consideran que aún hace falta brindar información y realizar acciones que estén encaminadas a sensibilizar a la comunidad ya que todavía existen personas que desconocen o no tienen información acerca de dicho proceso, éstas son las que

provocan las actitudes desfavorables y, en ocasiones, entorpecen el trabajo del personal de USAER.

Por el contrario Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) concluyeron que los docentes de educación regular muestran una actitud menos favorable hacia el proceso de integración, por su parte, Romero y Vargas(2003) reportaron que las educadoras de nivel preescolar de las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, así como las de los Centros de Desarrollo Infantil, muestran una actitud desfavorable ante el proceso, sin embargo esto puede atribuirse a la poca información y capacitación que se les proporciona respecto al tema de integración educativa, aunque se cuente con docentes que tengan una actitud favorable en educación regular.

En este sentido existen profesionales dentro de la USAER que aunque no manifiesten actitudes desfavorables, aún no están convencidos de que su trabajo apoye totalmente el proceso de integración. Además, refieren que aún falta mucha conciencia y apoyo por parte de los maestros de aula regular; algunos maestros muestran una actitud negativa para trabajar con estos, porque mencionan que esto requiere demasiado trabajo por parte de la comunidad escolar. Conciben su labor como satisfactoria y de compromiso, debido a que los niños logran muy buenos avances aun con sus limitaciones y además les permite ayudar a niños que son "marginados " de alguna forma por los maestros de grupo, en general consideran el proceso de integración como una alternativa alentadora para los niños que presentan alguna necesidades educativa especial.

Por último, se pudo corroborar que el personal del equipo psicopedagógico de USAER tiene mayor conocimiento e información relacionada con la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales integrados a aulas regulares, presenta una actitud más favorable cuando cuentan con experiencia en integración educativa y

disposición para trabajar en equipo con especialistas, docentes, padres de familia que los que no cuentan con dicha disposición.

Por su parte el equipo psicopedagógico de USAER, considera que hay mucho por hacer, ya que los profesores de educación regular aún no tienen clara la función del equipo, existen algunos docentes que se muestran herméticos al servicio y no quieren la atención que presta; estos docentes consideran a USAER como sustitución y no como apoyo. La mayoría no sabe como trabajar con los niños que presentan necesidades educativas especiales, bien porque no tienen información suficiente o porque genera más trabajo para ellos. Esto los hace manifestar una actitud poco favorable ante el proceso de integración educativa y, en ocasiones, entorpecen el trabajo del equipo psicopedagógico de USAER como lo afirman, por otro lado manifiestan que otro impedimento para llevar acabo este proceso, es que algunos padres de familia no se involucran con el apoyo que se les brinda a sus hijos, o simplemente no ponen en práctica las sugerencias que les proporciona éste servicio entorpeciendo su labor e impidiendo que se logre una integración total.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, se puede concluir y comprobar que el equipo psicopedagógico de USAER muestra una actitud favorable ante el proceso de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales. En términos generales no existe una actitud desfavorable ante dicho proceso, y, aunque la mayoría no cuenta con una formación en educación especial, se compensa con la experiencia que les ha proporcionado el contacto directo con los niños que presentan NEE con o sin discapacidad. Los docentes consideran que la integración les brinda la oportunidad a niños con estas características de ser considerados parte de la sociedad y pertenecer a una comunidad educativa, situación que se refleja en la prevalencia del aspecto sociofilosófico mostrada en los resultados. Además, este personal le da

importancia al aspecto pedagógico aunque en un menor porcentaje, por considerarlo su área de trabajo, en donde ven reflejado los beneficios de la integración educativa.

Así mismo, los docentes cuentan con una disposición al trabajo en equipo ya que su labor así lo requiere, y como consecuencia se observa una actitud favorable ante dicho proceso, manifiestan que de existir una disponibilidad por parte de los profesores de aula regular, padres de familia y directivos para trabajar conjuntamente, el proceso de integración educativa tendría mejores resultados.

Por lo tanto, sin pretender que ésta sea una investigación concluyente, después de haber analizado las actitudes de este equipo, proponemos en primer lugar, que la información relacionada con el proceso de integración no sólo sea proporcionada a profesionales de educación especial, es necesario ampliarla a los docentes de aula regular, para que éstos tengan las herramientas necesarias para atender a los niños con NEE y, a su vez ello modifique su actitud ante dicho proceso y al trabajo colaborativo con USAER.

Por otro lado, consideramos que deben implementarse acciones encaminadas a conocer la función que desempeña el equipo psicopedagógico de USAER dirigidas a la comunidad escolar y padres familia, así como acciones de sensibilización e información sobre el proceso de integración educativa. Creemos que es importante que, para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los niños con NEE, es necesario aprovechar mejor el tiempo proporcionado a la atención de estos niños, además de brindarle mayor importancia al trabajo directo con el niño y no tanto a la planeación de las actividades. De esta manera, consideramos se obtendrán mayores beneficios en el proceso de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales y, valorar de manera más favorable el trabajo de este equipo.

REFERENCIAS

Abós, O. P. y Polaina-Llorente, A. (1986) Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. **Revista Española de pedagogía, 172**. 194-206.

Aguilar, M.L. (1991). El Informe Warnock. **Cuadernos de pedagogía, 197.** 62-64.

Alarcón, A. m. (1997) Iguales y diferentes. Andamiaje necesario para la integración social. **Básica, 16.** 21-31

Alberte, C. J. (1996) Actitudes, formación del profesorado e integración **Innovación educativa** 6, 47-57

Alvarado, T. (1998) La relevancia de las actitudes en los estudiantes y los profesores universitarios. **Docente Universitario I**, **49**, 49-67.

Álvarez; L.; Soler, E. (1997) **La diversidad en la práctica educativa: Modelos de orientación y tutoría** Madrid: CCS

Bautista, J. R. (1993) Una Escuela para todos: la integración Escolar. En **Necesidades Educativas Especiales** Málaga; Aljibe

Blanco, G. R. (1997) Integración y posibilidades educativas: Un derecho para todos. **Boletín, 44.** 84-89

Blanco, R.; Duk, C. (1995) La integración de alumnos con necesidades especiales. Situación actual y perspectivas en América Latina y el Caribe. **Boletín, 38**. 63-70.

Borsani, M. (2001) Adecuaciones curriculares: Buenos Aires: Novedades educativas

Brennan W. (1998) **El currículo para niños con necesidades especiales**. Madrid: Siglo XXI

Capacce, N. y Lego, N. (1987) **Integración del discapacitado**. Buenos aires: Humanitas.

Chiu, V. Y. (1996) Práctica docente e integración educativa de alumnos de escuela primaria regular **Básica: Revista de la escuela y del maestro, 16**. 62-71

D.E.E/SEP (1994a) **Cuadernos de Integración Educativa No. 4** México DEE/SEP

D.E.E/SEP (1994b) **Cuadernos de Integración Educativa No. 7** México DEE/SEP

Dávila, A.; Domínguez, M; Guerrero, M.; Vargas, G.; Veloz, M.(2000) **Unidad de Servicios de Apoyo a la educación Regular (USAER): Estructura Técnica y Organizativa.** México: Dirección de Educación Especial

Dawes, R., M., (1975) **Fundamentos y técnicas de medición de actitudes**: México: Limusa.

Echeita, G., Duk, C y Blanco, R. (1995) Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. **Boletín, 36.** 53-59

Fernández, G. (1996) **Teoría y análisis práctico de la integración educativa**. España: Escuela Española.

García, I; Escalante, I; Escandón, M; Fernández, L.; Mustri, A.; Puga V. (2000) **La integración educativa en el aula regular: Principios Finalidades y estrategias**. México: SEP.

García, S.,N (1990) La filosofía de la normalización como base de la integración escolar. **Revista de Ciencias de la Educación**. **143**, 285-293

Garrido, L.J. (1993) **Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial.** Madrid: CEPE

Gómez, J. L.y Canto, O. J (1997) **Psicología Social**. Madrid: Pirámide.

González, C. H. (2000) Estrategias Psicopedagógicas para atención de alumnos hipoacúsicos: **Educación Especial, 0.** 47-72.

González, E. (1999) **Necesidades educativas especiales: Intervención Psicoeducativa**. Madrid: CCS

González, M. D.; Ripalda, G. J.; Asegurado, G.; (1993) Adaptaciones del currículo. En **Necesidades Educativas Especiales** Málaga; Aljibe

Guarella, M. C. ; Marin, H. R. ; Peralta A. M. y Rojas, V. Y (2000) **La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales: Un estudio de actitudes docentes**. (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional)

Hollander, E.P. (2000) **Principios y métodos de psicología social**. Argentina: Amorrortu

Huerta, C.H. (1998) **La integración educativa y los docentes.** Ponencia del 1er. encuentro nacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa en México. D.F.

Illán, R.N. (1986) Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración. **Anales de pedagogía, 6** 37-51.

Kaufman, A. M (1992) Algunas reflexiones sobre la re-construcción del sistema de escritura: segunda parte **Educación Especial: boletín informativo de la Dirección General de Educación Especial, 2 146.**

León, R. J.; Barriga, J.S.; Gómez, D.T.; González, G.B.; Medina, A.S.; Cantero, S. F.; (1998) **Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos** España: Mc Graw Hill.

Lieberman, A. (1995) La capacitación del maestro en la escuela. **Educación 2001, 2.** 39-44.
López, G. M. y López, G. M. (1997) Simular la discapacidad. Una técnica para conocer las necesidades especiales y modificar actitudes en la formación del profesorado**. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 1 (0). [Disponible en http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/aylee.htm].

Mann, L. (1972) **Elementos de Psicología Social.** México: Limusa.

Marchesi, A. y Martín, E. (1990) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: A Marchesi, C. Coll y J. Palacios **Desarrollo Psicológico y Educación. 3** Madrid: Alianza.

Ministerio de Educación y Cultura (1996) **La evaluación Psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Molina, N. (1997) Enfoque actual de la Educación Especial: Su aplicación en la escuela regular. **Básica: Revista de la Escuela y del Maestro, 16.** 13-19.

Ojea, R. M. (1999) Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios **Revista Española de Pedagogía**. 212.111-130

Pérez, A (1996) Formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. **Revista Mexicana de Pedagogía, 31**. 15-19

Porras, R. (1998) **Una escuela para la integración educativa**. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa.

Puigdellivol, I. (1993) **Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad.** Barcelona: Alianza.

Ricci, G (2001) Atención de los niños con necesidades educativas especiales En: **Necesidades Educativas especiales Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación primaria**. México: SEP.

Rodrigues, A. (1976) **Psicología Social.** México: Trillas.

SEP (1992) **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**. México: SEP.

SEP (1993) **Articulo 3° Constitucional y Ley General de Educación**: México: SEP.

SEP (1995) **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**. México: Poder Ejecutivo Federal.

SEP (1998) **Reflexiones de fin de siglo**. México: SEP.

SEP (2000) **Curso Nacional de Integración Educativa. Lecturas**. México: CONALITEG.

SEP (2001) **Necesidades Educativas especiales Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación primaria**. México: SEP.

SEP (2002) **Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.** México: Dirección General de Investigación Educativa.

Toledo, G. M. (1981) **La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales**. Madrid: Aula XXI Santillana.

UNESCO (1994) **Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales**. Salamanca. UNESCO.

Van (1991) **La integración de niños discapacitados a la educación común**. Chile: UNESCO .

Vásquez, M. M. (1997) La educación en México: El contexto de la educación especial. **Enseñanza e investigación en Psicología. 2**, 241-264

Vázquez, M.F. (2001) Educación: ¿Postura o actitud? **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos** 31, 41-66

Vlachou, A. (1999) **Caminos hacia una educación inclusiva**. Madrid: Aula abierta

Romero, R y Vargas, G (2003) **Actitudes de los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales** (Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional)

ANEXO
1

CUESTIONARIO DGCV

INSTRUCCIONES:

Conteste lo más honesto posible todas las preguntas que aparecen abajo. La información obtenida es confidencial y para uso exclusivo de nuestra investigación.

Datos generales

Nombre (opcional). _____
Sexo: _____ Edad: _____ años.
Nombre de la escuela: _____
Turno: _____
Formación profesional: _____
Años de experiencia docente: _____
Grado en el que actualmente labora: _____

Marque con una cruz "x" la respuesta que considere correcta. Conteste y especifique cuando se indique, sin dejar preguntas sin respuesta.

1. Tiene alguna formación en educación especial.
   Sí No
   Especifique:
   _____
   _____

2. Qué entiende por discapacidad.
   a) Una condición personal que se presenta de forma transitoria o definitiva la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y/o adecuaciones.
   b) Una persona anormal que representa una amenaza social e inspira temor o compasión con una desventaja inherente y sin capacidad para decidir su vida.
   c) Una persona que tiene pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.

3. Qué son las Necesidades educativas Especiales NEE
   a) Aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desordenes en uno de más de los procesos psicológicos básicos.
   b) Aquellas que puede presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo, ya sea por causas internas o externas.
   c) Aquellas propias de las personas con dificultades significativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no como alumnos regulares.

4. Ha recibido información, apoyo, preparación, etc. para colaborar en el proceso de integración escolar.
   Sí No
   Especifique:
   _____
   _____

5. Conoce los avances más recientes sobre integración educativa.
   Sí No
   Especifique:
   _____
   _____

6. Ha tomado algún curso sobre integración educativa.
   Sí No
   Especifique:
   _____
   _____

7. De qué manera ha actualizado su práctica docente.
   a) De manera autodidacta
   b) Por medio de cursos.
   c) De ninguna forma.

8. Acude con frecuencia a instancias que le proporcionen información sobre integración.
   Sí No
   Especifique:
   _____
   _____

9. Estudia actualmente
   Sí No
   Especifique:
   _____
   _____

10. Conoce la diferencia entre integración educativa y escolar.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

11. Cuál es su experiencia de trabajo con niños con NEE o con discapacidad
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

12. Cómo es su relación personal si trabajara con niños con NEE
    a) De agrado
    b) De desagrado.
    c) De indiferencia.

13. Actualmente cuantos niños con NEE atiende, y cuantos con alguna discapacidad.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

14. Ha sido usted alguna vez maestro de educación regular
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

15. Ha trabajado en alguna institución de educación especial
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

16. Ha trabajado con niños con algún tipo de discapacidad.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

17. Ha trabajado con niños con algún tipo de discapacidad.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

18. Realiza alguna otra actividad que tenga que ver con integración escolar a parte de su práctica en USAER
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

19. Los profesores de grupo solicitan los servicios de USAER.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

20. Cómo describe su experiencia en el proceso de integración
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

21. Ha trabajado en algún grado escolar con niños con NEE.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

22. Cómo es la relación de usted y los alumnos con NEE
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

23. En las juntas de consejo técnico se tratan temas referentes a integración educativa.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

24. Los casos que usted atiende los comenta dentro de las juntas de consejo.
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

25. Colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

26. Tiene un grupo de trabajo
    Sí No
    Especifique:
    _____
    _____

27. Qué personas conforman el equipo de trabajo al que pertenece
    Especifique:
    _____
    _____

28. Qué tipo de relación mantiene con los padres de familia de los niños que usted atiende.
    a) Estrecha.
    b) Esporádica.
    c) Nula.

29. Los padres de familia colaboran con usted.
    a) Siempre.
    b) Algunas veces.
    c) Nunca.

30. Para su práctica docente usted gusta de trabajar:
    a) Sólo.
    b) En equipo.
    c) Ambas modalidades.

ANEXO
2

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). Le pedimos por ello que lea los enunciados detenidamente antes de contestar.

La información que proporcione será absolutamente confidencial y se utilizará únicamente para efectos de nuestra investigación.

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

Conteste todos los enunciados marcando solo una 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 en 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 poner atención

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 sociales 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 aceptados 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 debe evitarse cuando existe algún miembro con NEE en alguna 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 de 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

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN