

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SU
APLICACIÓN EN EL AULA REGULAR.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
MA. DE JESÚS GUZMÁN TORRES
PATRICIA GONZÁLEZ ESCAMILLA

ASESOR: MTRO. JOSÉ PÉREZ TORRES

MÉXICO, D.F., ABRIL 2005

AGRADECIMIENTO

A DIOS

Por la oportunidad que me das de vivir y la fortaleza que me brindas para poder alcanzar mis objetivos.

A MI MADRE

Por tu amor y apoyo incondicional, gracias por tu ejemplo de lucha constante, gracias por creer en mi.

A MI PADRE

Por recordarme que puedo llegar hasta donde yo quiera, por tus palabras siempre tan acertadas y oportunas.

A JOSÉ LUIS

Por tu amor, apoyo y comprensión.

A MIS HERMANOS

Paco, por el tiempo que me dedicaste para concluir este trabajo; Rossy por hacerme sentir valiosa.

A PATY

Por tu paciencia, confianza y amistad.

Ma. de Jesús Guzmán Torres.

Agradecemos especialmente al Mtro. José Pérez Torres por su apoyo, paciencia y confianza para la realización de esta tesis.

**Ma. de Jesús Guzmán Torres.
Patricia González Escamilla.**

AGRADECIMIENTO

A DIOS:

Por llenarme de bendiciones y consuelo en los momentos más difíciles, por darme la voluntad y el amor para seguir luchando por mis ideales.

A TI MAMI

Por darme la vida, por ser mi ángel y mí fuerza, por que con tu amor y tu sabiduría me supiste llevar por el buen camino y lograste que cumpliera una meta más.

A TI PAPA

Por darme la vida y estar a mí lado, por tu lucha constante para que nada me faltara, por inculcarme el respeto y el amor hacia el estudio por tu cariño, tolerancia, confianza y respeto que siempre me has brindado incondicionalmente.

A MARY

Por ser más que una amiga por ser mi bastón cuando más lo necesite, por ser mí conciencia y por haber compartido la gran aventura universitaria.

PATTY

ANÁLISIS DE LOS CONOCIMIENTOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SU APLICACIÓN EN EL AULA REGULAR.

CAPITULARIO:

Resumen.....1

Introducción.....2

CAPÍTULO I. Marco teórico

Integración educativa y Necesidades Educativas Especiales.

- Antecedentes de la educación especial.....6
- Origen y situación de la integración educativa en México.....10
- Conceptualización de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).....14
- Integración educativa.....25
- Principios de la integración educativa.....29

USAER y el profesor en la integración educativa.

- Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).....33
- Estructura organizativa de USAER.....42
- El papel del profesor en la integración educativa.....49

Evaluación educativa.

- Origen y evolución.....54

- Funciones de la evaluación.....62
- Evaluación de la docencia.....65

CAPÍTULO II. Metodología

- Planteamiento del problema.....71
- Objetivos.....71
- Escenario.....72
- Tipo de estudio.....74
- Sujetos.....74
- Instrumentos.....76
- Procedimiento.....81

CAPÍTULO III. Resultados

- Análisis de datos.....88

CAPÍTULO IV. Discusión de los datos

- Discusión de datos.....103
- Sugerencias.....108
- Referencias.....110
- Anexos:
 - No 1.....116
 - No 2.....118
 - No 3.....144
 - No 4.....169
 - No 5.....181

RESUMEN

Con el objetivo de analizar los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los Maestros del aula regular de Educación Primaria acerca de la Integración educativa, se aplicó a 36 maestros de apoyo de USAER y a 31 maestros del aula regular, un cuestionario de opinión que consta de 49 ítems cerrados para los primeros y de 48 ítems, también cerrados para los del aula regular. Las muestras pertenecen a tres Escuelas Primarias Públicas del Distrito Federal, dos del turno matutino y una del turno vespertino.

Los resultados del análisis de datos muestran que los maestros del aula regular carecen de capacitación y actualización continua, así mismo, su experiencia en el campo de la integración educativa se encuentra en un intervalo que va de regular a deficiente; en cambio, los maestros de apoyo de USAER muestran una mayor experiencia en dicha integración y una mejor formación profesional; pues la capacitación y actualización que reciben para atender a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales es continua. Por otro lado, ambas muestras reflejaron tener una idea errónea sobre algunos conceptos básicos de la integración educativa; sin embargo, en los aspectos de actitud y aptitud las dos muestras arrojaron indicadores favorables que benefician en el apoyo a la integración educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales. Por otra parte, el trabajo en equipo entre los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular se ve debilitado por la relación nula entre ambos y la falta de apoyo de los primeros hacia los del aula regular.

De acuerdo a lo anterior y a nuestro objetivo, se puede decir que ambas muestras no cuentan totalmente con los conocimientos que incluye la integración educativa, además, se requiere de un mayor apoyo por parte de maestros de USAER a maestros del aula regular; no obstante, ambos grupos de maestros reflejan una actitud y aptitud favorable para abordar los objetivos de la integración educativa de los niños con Necesidades Especiales.

INTRODUCCIÓN

La integración educativa se ha desarrollado en formas muy diversas y con diferentes grados de éxito, dependiendo del país de que se trate y de sus características culturales, económicas y sociales, de tal manera que no se puede establecer una estrategia única de integración sino que hay que estudiar en cada lugar los diferentes sistemas educativos, la políticas de población en las aulas, y la formación de los docentes.

Dada la importancia que esta tomando la integración educativa en nuestro país y teniendo en cuenta que actualmente son pocas las escuelas que ofrecen los servicios y que tienen la estructura necesaria para llevar a cabo este proceso, resulta indispensable retomar esta temática de la integración educativa para conocer una pequeña parte de su realidad.

En México los antecedentes relacionados con la integración educativa se retomaron al final de los años 70 s con el trabajo de los grupos integrados, los cuales representaron los primeros intentos para atender a los niños con problemas de aprendizaje dentro de la escuela regular. Recientemente la educación especial se ha orientado de manera más clara, con la organización de los servicios y la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). De esta manera, como resultado de los cambios que se están generado han surgido estudios interesados en analizar el proceso de la integración educativa, cómo esta sucediendo este proceso, cuál es la participación de los maestros, qué logros se están teniendo, cómo apoya USAER a la integración educativa, etcétera.

En este sentido, pensamos que una línea de interés en el ámbito de la integración educativa es precisamente indagar cuáles son los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de la integración educativa; el interés por esta interrogante surgió debido a que

las USAER son el principal apoyo para que los maestros del aula regular de Escuela Primaria logren llevar a cabo la integración educativa de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; por otra parte, los maestros del aula regular han sido desde un principio del proyecto de integración educativa el punto de mira para alcanzar los objetivos de la misma; por lo tanto, ambos maestros resultan importantes para dicho proyecto, por ello se hace necesario que el maestro de apoyo de USAER y el maestro del aula regular tengan un conocimiento vasto en el ámbito de la integración educativa, para poder identificar en un determinado momento los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, reconocer los efectos de las deficiencias más comunes; esto con la finalidad de llevar a cabo una estrategia de actuación y planeación adecuada a cada Necesidad Educativa Especial que se pueda presentar en el aula de educación primaria.

El papel protagónico del maestro de apoyo de USAER y del maestro del aula regular de educación primaria en la integración educativa, exige que los dos muestren una actitud favorable hacia los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales, puesto que esto permitirá que la atención y la metodología de enseñanza para estos alumnos sea más eficaz y contextualizada con la realidad de los mismos.

Siendo que ambos maestros son elementos muy importantes para dicha Integración, se hace necesario realizar un análisis de los conocimientos que tienen acerca de integración educativa; ya que su práctica profesional es el principal apoyo para alcanzar una educación de calidad, una educación integradora para los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

Nuestro interés por esta investigación, nació de la inquietud de ofrecer información útil a los interesados en la problemática de la integración educativa.

Los objetivos de este proyecto de investigación, fueron los siguientes:

Objetivo general

Analizar los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de integración educativa.

Objetivo específico

- Describir los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de integración educativa.

Para poder alcanzar los objetivos mencionados a continuación presentamos el orden sistemático que seguimos, éste abarca los aspectos teóricos y metodológicos.

En el capítulo I, se hace una revisión teórica que fundamenta al presente trabajo, por lo que se destacan temas como: antecedentes de la educación especial, origen y situación de la integración en México, conceptualización de las Necesidades Educativas Especiales, integración educativa, y los principios que fundamentan el proyecto de dicha Integración; así mismo, en este capítulo también se plantea lo relacionado a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), destacando sus propósitos, el proceso de atención que ofrece y su estructura organizativa. Finalmente, otros temas que destacan en el capítulo I, son el papel del profesor en la integración educativa, la evaluación educativa, las funciones de la evaluación, así como también la evaluación de la docencia.

El capítulo II, esta destinado a dar a conocer el método que se empleó para hacer efectivo este proyecto de investigación, así pues conviene describir el tipo de estudio, los instrumentos que se utilizaron, el procedimiento de obtención de información, diseño y validación de los instrumentos, y obtención de las muestras.

En el capítulo III se presentan los resultados obtenidos, donde los hallazgos más importantes están en función de la formación profesional de los maestros de apoyo de USAER y de los maestros del aula regular, la experiencia de los mismos, en el trabajo con alumnos integrados que presentan alguna Necesidad Educativa Especial, los conocimientos que en materia de integración educativa tienen ambos maestros, la actitud y aptitud que muestran hacia dicha integración, y la disposición que presentan para colaborar con otros docentes, maestros de apoyo y padres de familia.

En el capítulo IV se lleva a cabo una discusión que tiene como finalidad analizar los resultados obtenidos, para ello se busca subrayar los puntos débiles y fuertes que los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular presentaron en cada una de las categorías de los cuestionarios aplicados, así mismo, se muestran algunos acuerdos y desacuerdos que se suscitaron entre ambos maestros. En el mismo capítulo se presentan las conclusiones derivadas de esta investigación; además, se encuentran algunas sugerencias en relación a los puntos débiles que se encontraron en las variables: formación profesional, experiencia, conocimientos y trabajo en equipo de los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular.

También se encuentran las referencias bibliográficas que sirvieron para la realización y sustento teórico de este proyecto de investigación. Finalmente, se localizan los siguientes anexos: una guía de entrevista, cuadros derivados del análisis semántico de dichas entrevistas, dos cuestionarios de opinión que se diseñaron como instrumentos para el presente proyecto, las correcciones de los instrumentos producto de la evaluación por jueceo y el análisis pregunta por pregunta de los cuestionarios aplicados a los maestros de apoyo de USAER y a los maestros del aula regular.

CAPÍTULO I

INTEGRACION EDUCATIVA Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Antecedentes de la Educación Especial.

En este apartado, abordaremos en primera instancia y de manera muy general el tema de la educación especial, para posteriormente ir particularizando en los contenidos de la integración educativa.

La educación especial tiende a tomar cada vez más sus propias significaciones, ubicándose actualmente en el marco de un modelo de actuación fundamentalmente educativo, sin embargo, en épocas pasadas esto no era así, pues desde antaño, las personas que requieren atención especial han sido desvalorizadas y marginadas del ámbito social, y la escuela de educación regular no escapa a esta segregación.

A través de la historia, las actitudes sociales con respecto a las personas con características diferentes han experimentado variaciones debido a los cambios producidos en cada época; en los valores filosóficos, económicos y científicos.

Bautista (1999) señala que a finales del siglo XVIII; la época estaba caracterizada por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos “no normales”, consideraban normal el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños, la iglesia condena este acto proponiendo otra opción disponiendo que las personas con algún tipo de déficit fueran ingresadas a orfanatos como manicomios, prisiones y otro tipo de instituciones estatales. Durante esta misma época y a principios del siglo XIX aún imperaban las ideas sobre la necesidad de proteger a la persona normal de la no normal. Es decir, se llegaba a considerar a esta última, un peligro para la sociedad. Por ello, para aislar a estas personas se inicia el periodo de institucionalización especializada de las personas con deficiencias (físicas o mentales), creándose escuelas especiales, y con esto surgen los inicios de la educación especial.

Hubo algunos profesionales quienes en un determinado momento se habían comprometido con planteamientos renovadores, pero abandonaron el campo de estudio de las deficiencias. A pesar de esto, en esta misma época se crean escuelas de educación especial para personas que requerían de dicha educación.

Hasta antes de los años 50 s el concepto de deficiencia mental era visto como algo estático o innato. Esta visión se limitó a las oportunidades de intervención al considerarse que la deficiencia estaba dentro del individuo y que con ello permanecería a lo largo de su vida; esta concepción determinista empezó a cambiar cuando se cuestionó el concepto de incurabilidad a la luz de la adaptación social, en donde la deficiencia podía estar causada por la falta de estímulos adecuados.

Años después y en apoyo a la idea anterior surge la integración como un movimiento que trata de incorporar a la escuela ordinaria a los alumnos de los centros específicos junto con todos los recursos técnicos y materiales. Los esfuerzos para integrar a niños especiales a la escuela regular datan de los años 70 s en los países escandinavos de Europa y Estados Unidos, en la firma idea de normalizar los servicios especiales

Al crecer la participación de los discapacitados en los países antes ya mencionados, la asamblea de las Naciones Unidas aprobó en 1982 el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, desde entonces la política de integración ha procurado impulsar la modalidad de grupos integrados para la atención de los alumnos con problemas de aprendizaje y otros grupos a las escuelas regulares.

En 1994 la Asamblea General de las Naciones unidas aprobó la resolución de normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, lo que corresponde en el mismo año con la declaración de Salamanca promovida por la UNESCO reconociendo la urgente necesidad de atender a todos los niños, jóvenes y adultos dentro del sistema educativo regular (Mira, 1996).

Una de las razones que justifica el proceso de integración es el argumento que se hace en la Declaración de Managua en el año 1993 a favor de las personas con deficiencia mental, apoyada por Delegados de 36 países de América, incluyendo con personas de discapacidad y representantes gubernamentales, hacen mención a lo siguiente:

“Queremos una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, que asegure una mejor calidad de vida para todos sin discriminación de ningún tipo, y reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social y educativa.

Una sociedad donde lo primero sea la condición de persona; que nos garantice dignidad, derechos, autodeterminación, contribución a la vida comunitaria y pleno acceso a los bienes sociales y educativos” (Hilton, 1993)

Por lo tanto, considerando que la cultura y la educación no es tarea de una sola persona, se requiere de un equipo sólido que comparta las mismas ideas de apoyar un proyecto integrador, exigiendo que los profesores que se enfrenten a este tipo de trabajo adquieran un nuevo modo de planificación que coadyuve a lograr el propósito fijado. La experiencia en otros países ha demostrado que la integración educativa propicia y favorece las oportunidades de igualdad (Ahumada, 1994).

Cabe mencionar, que la integración de alumnos con algún tipo de Necesidades Educativas Especiales o discapacidad en escuelas ordinarias recibió un fuerte impulso con las promulgaciones de la UNESCO realizadas a partir de 1981. Desde entonces se ha procurado que las autoridades educativas de casi todos los países que integran la asociación junto con los profesores de las escuelas ordinarias se comprometan a favorecer y facilitar el camino de la integración; ya que el proceso hasta el momento ha sido lento.

El énfasis de las Necesidades Educativas Especiales como problema social va mucho más allá de lo cuantitativo, en el sentido de señalar que las personas con Necesidades Educativas Especiales sobrepasan un porcentaje considerablemente más

alto de lo estimado. La dimensión se hace más grave si se recuerda que las causas de las Necesidades Educativas Especiales a nivel del individuo, no son únicamente orgánicas sino que están ligadas a factores de riesgo social; esto implica una marginación que las personas normales y la misma comunidad se forman sobre las personas anteriores (Farfán, 1995).

De esta forma López (1993) y Dossier (1993) declararon que no se puede concebir la integración con un fin en sí mismo, poniendo niños juntos con y sin discapacidad, sino más bien como un medio que ayuda a conseguir el desarrollo y adquisición de aptitudes y actitudes necesarias para vivir en un mundo heterogéneo, por lo que es preciso que el sistema de educación regular proporcione una respuesta educativa adecuada, planteando la necesidad de provocar modificaciones en las escuelas de sistema normalizado.

De acuerdo con este concepto, Hanko (1999) menciona que se debe contar con intervención psicopedagógica, mediante una serie de innovaciones en el campo educativo, con una pedagogía que favorezca y potencie la enseñanza y el aprendizaje de cada individuo implicado. En la integración se deberá estar conciente de que el cambio siempre está acompañado de resistencia como miedo a lo desconocido y barreras emocionales, culturales y perceptuales.

Es importante subrayar, que tanto el concepto de integración como el de normalización llevan a cambios significativos en la educación de los sujetos con Necesidades Educativas Especiales así como plantear la igualdad de oportunidades en la sociedad conlleva una innovación educativa en el sentido de que obliga a modificar las estructuras organizativas y los métodos de intervención, adaptándolos a las necesidades de los individuos.

Impulsar la integración educativa, según Manosalva (1994), es una lucha titánica en donde todas las personas involucradas en el cambio deberán asumir y adoptar nuevas actitudes que coadyuven a lograr el propósito de una escuela integradora,

democrática, plural y socializante, así que por valiosa que sea en si misma la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales a las escuelas ordinarias para la educación regular no es suficiente, ya que es necesaria la inserción en todo el conjunto de la sociedad, haciendo referencia a lo familiar, escolar y laboral.

El camino hacia la integración educativa en México como se puede ver ha sido una lucha constante, en la cual no se han logrado grandes avances, pero si ha habido algunas transformaciones en la educación regular, mismas que han buscado beneficiar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

A continuación se menciona un panorama general del surgimiento de la integración educativa en México, el cual permitirá visualizar la situación en la que se encuentran los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Origen y situación de la integración educativa en México.

En esta sección, se habla un poco de como las transformaciones que se presentan en nuestro país respecto a nuestra forma de vida han propiciado que se abra paso a la integración educativa, esto para dar respuesta a nuevos retos educativos; sin embargo, a pesar de los esfuerzos el objetivo aun no se ha alcanzado, pues las escuelas regulares no han logrado integrar en su totalidad a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El fin del siglo XX y el nacimiento del siglo XXI se caracterizan por profundas transformaciones en nuestro México en la manera de producir y consumir bienes y servicios, en la forma de pensar, actuar y configurar nuevos estilos de vida. Todo esto trajo consigo exigencias y retos, lo cual hizo necesario hacer frente a dichos cambios que van desde la nueva tecnología hasta la tolerancia hacia la diversidad, en lo referente al campo de la educación, por esta razón los encargados de la educación mexicana empezaron a buscar estrategias educativas para responder a los nuevos retos que trajo consigo el principio de este siglo (Bibriesca, 1996).

A través de distintas estrategias, el gobierno de México ha implementado constitucionalmente en la Ley de Educación General alternativas o estrategias para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales se incorporen a las escuelas regulares y de esta manera se logre una integración educativa en dichas escuelas.

Ahora, se puede decir, que los fundamentos de la racionalidad de los ordenamientos y normas jurídicas de la nación, son el sustento para que la Secretaría de Educación Pública haya puesto en marcha la propuesta de la integración educativa, objetivo estratégico fundamental para procurar las condiciones reales de apoyo para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y de los profesores a cargo de éstos.

En cuanto al movimiento de integración, los intentos que se han hecho en México, han sido bien intencionados pero en ocasiones carentes de planeación; según Bibriesca (1996) antes de los años setenta la segregación de escuelas normales para los jóvenes y niños con discapacidad estaba arraigada. Debido a ello se crean instituciones de educación especial, las cuales actúan de forma equivocada al evitar el contacto de sus alumnos con los alumnos "normales".

Durante la década de los años setenta empezaron a desarrollarse en diversos países experiencias aisladas de integración educativa, pero el movimiento en México fue casi invisible, en donde las personas con discapacidad eran los propios protagonistas en la lucha por un cambio e igualdad de oportunidades.

No fue sino hasta 1993 cuando por primera vez en la historia de la educación en México, se busca una estrategia para integrar a los niños y jóvenes con discapacidad (permanente o transitoria) al sistema educativo regular, esto se comenzó a concretar con la aprobación de la Ley General de Educación (1993), la cual establece la obligación gubernamental de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población mencionada, mediante distintas estrategias. Recomienda pues ésta ley, que las acciones que se realicen incluyan la orientación a maestros de escuelas regulares

para que su atención a los alumnos con alguna discapacidad resulte lo más eficaz posible, así como la orientación a padres y tutores.

Esta misma Ley establece el compromiso de integrar al conjunto de los discapacitados a la educación Básica en la escuela ordinaria en la búsqueda de una escuela común para todos:

“Tratándose de menores de edad con y sin discapacidad transitoria y permanente, la educación especial propiciara su integración a los planteles de educación básica regular, además amplía la expectativa de atención no sólo a los alumnos, sino también a los padres o tutores, así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación” (Artículo 41).

El proceso de integración escolar de las personas con discapacidad es un proceso gradual, que entraña dificultades para responder con equidad a los educandos. El Marco Jurídico para la Atención de Menores con Necesidades Educativas Especiales (1997) menciona que aparte de los acuerdos y propuestas internacionales, la legislación educativa nacional debe considerar el Programa Nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad aprobado en 1995 gracias al impulso de los padres de familia, de profesionales y de personas con discapacidad que reitera el compromiso de promover la integración de los niños y jóvenes con discapacidad a la escuela regular impulsando además su acceso a todas las opciones educativas, lo que permitirá la igualdad de oportunidades en los diferentes niveles educativos del sistema educativo regular (Borsani, 2000).

Borsani (2000) afirma que en México hasta el momento son pocas las escuelas públicas y privadas con sistema educativo regular que han abierto sus puertas a niños con discapacidad. A pesar del sustento legal que avala a la integración, todavía existen obstáculos que impiden el acceso pleno de estos alumnos al sistema de educación regular.

De acuerdo con el Registro Nacional de Menores con algún signo de discapacidad (2000) se registraron en el Distrito Federal 237,867 menores, de los cuales 189,080 reciben servicio educativo y 48,787 no cuentan con ningún servicio. Sin embargo contrario a lo anterior, Peralta (2000) describe que en México no se ha hecho desde 1940 ningún censo que especifique cuántos son, que tipo de discapacidad tienen, dónde están y qué tipo de servicios requieren.

En este sentido, puede considerarse que en México todavía no se dan las condiciones necesarias para integrar totalmente a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el servicio educativo regular, bien por falta de apoyo adecuado bien por que las diferentes formas de actuación del docente en cuanto al método de enseñanza que se imparte en el aula no es el más apropiado. A todo esto Bibriesca (1996) contrapone que la integración es buena o positiva si se proporciona a las escuelas que han abierto sus puertas a la integración los recursos y materiales adecuados para brindar respuestas a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos y alumnas, pero no hay que considerar a la educación un objetivo en sí mismo, sino un medio decisivo para ofrecer educación de calidad para todos.

Como ya se mencionó anteriormente, en México no se ha logrado totalmente la integración educativa de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales por diversas circunstancias aun cuando se han realizado diversos esfuerzos, por ello para sumarse a esta lucha en este sexenio (2001-2006), aún cuando no se agregaron aspectos nuevos al proyecto de integración educativa si se retomaron los elementos con los que se ha estado trabajando con anterioridad en dicho proyecto; debido a esto, en el actual Programa de Desarrollo Educativo la integración educativa se pretende ver como una estrategia de gestión participativa e interactiva entre alumnos, maestros, padres de familia y comunidad educativa para lograr de esta manera con éxito el acceso al curriculum básico por parte de los menores con Necesidades Educativas Especiales. En el Programa de Desarrollo Educativo (2001-2006), la integración educativa se define como el objetivo que permite el acceso y permanencia, con equidad y calidad al curriculum de la educación básica a los alumnos

con Necesidades Educativas Especiales así como la satisfacción de las necesidades de aprendizaje; además se considera por principio que la integración educativa es obligatoria, y la integración escolar es opcional. Esto indica la búsqueda de mejores condiciones que favorezcan el éxito escolar del alumno con Necesidades Educativas Especiales dentro de una escuela regular.

En la integración educativa uno de los conceptos más utilizados es: Necesidades Educativas Especiales por ello se hace necesario retomarlo en el siguiente apartado, ya que este tiene una fuerte vinculación con la integración educativa.

Conceptualización de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)

Para poder comprender el concepto de Necesidades Educativas Especiales consideramos necesario abordar primeramente y de manera muy general algunas de las concepciones que más se utilizaban para denominar a las personas con algún déficit, así mismo, se mencionan diversas conceptualizaciones del término de Necesidades Educativas Especiales, de autores como: Hanco (1993), López (1993), Marchesi (1993) y Fortés (1996), entre otros por citar, esto con el objetivo de clarificar dicho concepto y llegar finalmente a la concepción que brinda la Dirección de Educación Especial, es importante subrayar, que dicha dirección por su experiencia en la educación aporta datos muy interesantes respecto al surgimiento del concepto de Necesidades Educativas Especiales.

A lo largo de la historia de nuestra sociedad mexicana se han presentado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales como: las discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales. Dichas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas. Hagamos un breve recorrido por las concepciones que han surgido a lo largo de la historia:

En los años 40s y 50s a las personas con alguna deficiencia física, psíquica motora (ciego, sordo, defecto en el habla, epiléptico, etc.) se les denominaba deficiente mental o anormal, no obstante en esa época fue cuando se comenzó a cuestionar la incurabilidad de “trastorno” y se abrió paso a una nueva concepción de deficiencia, en la cual se subrayaba que ésta podía estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o procesos de aprendizaje incorrectos, con ello se abrió paso a la posibilidad de intervención. Hasta antes de los años 50s dicha posibilidad no existía, pues se pensaba que la deficiencia estaba dentro del individuo y que permanecería con ella a lo largo de su vida (Polaino, 1986).

En esta misma época se incluyeron conceptos como adaptación social y aprendizaje en las definiciones de retraso escolar.

Polaino (1986) menciona también, que a partir de los años 60s el concepto que tendía a utilizarse para las personas con algún déficit era: subnormal, débil mental o con problemas de aprendizaje (ciego, sordo, epiléptico, deficiente mental, etc.). En estos años la deficiencia no se estudiaba como un fenómeno autónomo propio del sujeto, sino que se consideraba en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada.

El año de 1978 fue clave para el surgimiento de un nuevo concepto: Necesidades Educativas Especiales, éste vino a reemplazar al término de deficiencia (Aguilar, 1991). Este mismo autor, señala que ya en los años 80s y 90s a las personas con algún déficit se les denominaba: personas con Necesidades Educativas Especiales o con problemas de aprendizaje, esto en el ámbito escolar.

A partir del año 2000 el concepto que más se utiliza para las personas con alguna capacidad diferente en el ámbito escolar es el de Necesidades Educativas Especiales.

Es importante subrayar, que el término de Necesidades Educativas Especiales se debe en su mayoría a la aportación de Mary Warnock, ya que mediante su informe el

cual se publicó en el año de 1978 en el Reino Unido, dio a conocer las conclusiones de una investigación sobre Necesidades Educativas Especiales de niños y jóvenes de Inglaterra, Escocia y Gales; dichas conclusiones provocaron una revolución en la antigua posición que se tenía de la educación especial por lo que trascendieron a Europa y América, entre éstas destacan:

- Todos los niños son educables. En otros términos, ningún niño será considerado ineducable.
- La educación es un bien al que todo individuo tiene derecho.
- La integración educativa para los sujetos con Necesidades Educativas Especiales debe ser común a todos los niños.
- Los niños no deben clasificarse de acuerdo con sus deficiencias por lo tanto se recomienda la abolición de las clasificaciones o etiquetas de las personas con características diferentes (Aguilar, 1991).

En dicho informe aparece por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), este término, tal como lo enfoca la Ley General de Educación en México (1993), es clave para la comprensión de la integración educativa. El autor antes citado, considera que un niño necesita educación especial si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiere una medida educativa especial, el cual es relativo a cuando un niño tiene una dificultad para aprender significativamente mayor, o si sufre una incapacidad (cualquiera que ésta sea) que le impida el uso de las instalaciones educativas.

Haciendo alusión al mismo informe, Jankovic (1992) señala que además de los puntos anteriores, se establecieron tres prioridades para ser atendidas al mismo tiempo: a) formación y perfeccionamiento del profesorado, b) educación para los niños

con Necesidades Educativas Especiales menores de cinco años, y c) educación y oportunidades en escuelas ordinarias para todos los jóvenes.

En este mismo sentido Manosalva (1991) menciona que este informe distingue tres formas de integración: 1) Integración física, reducción de la distancia física entre las personas con y sin discapacidad en las escuelas ordinarias, 2) Integración social, asistencia de unidades a clases especiales, y 3) integración funcional, considerada como la mas completa en la que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales participen en las aulas ordinarias por tiempo completo.

Según Bautista (1998), el término de Necesidades Educativas Especiales surge en el intento de evitar el uso de categorías a las personas con algún tipo de déficit. Al hablar de problemas de aprendizaje y evitar el lenguaje de la deficiencia el énfasis se sitúa en la escuela y la respuesta educativa, sin embargo, el acento está ahora en la capacidad del centro educativo para ofrecer una respuesta a sus demandas.

En España se introduce la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E) con el propósito de salvaguardar y garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos alumnos que por sus particulares circunstancias se encuentran en desventaja y tienen mayores limitaciones para beneficiarse de la educación escolar, en una escuela de sistema ordinario.

De la misma forma Hanco (1993); hace alusión a que el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales tiene que ver con todos aquellos sujetos que requieran una atención fuera de los cánones definidos como ordinarios; es decir, requiere una modificación en una fase de proceso de intervención educativa.

Bautista (1998) sintetiza que los rasgos comunes de este planteamiento o concepto serían los siguientes:

- a) El énfasis de las necesidades educativas concebidas como “continuum”, que comprende de los mas generales a los particulares y específicas.

- b) El concepto de Necesidades Educativas Especiales como el hecho de precisar de ayuda psicopedagógica específicas para el logro de los fines de la educación.
- c) Ayuda específicas a recursos personales materiales y técnicas del marco educativo de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

En este sentido es claro que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales precisan a lo largo de una escolaridad de diversas ayudas psicopedagógicas que demandan una atención más específica y mayores recursos educativos adicionales o diferentes a los comúnmente disponibles, es decir, formas de enseñanza que respondan positivamente a la diversidad con el contexto de una escuela para todos, ayuda distinta de la necesaria para los compañeros de su edad.

López (1993) menciona que a partir de lo anterior se puede señalar que un niño puede ser considerado alumno con Necesidades Educativas Especiales cuando su ritmo de aprendizaje es más lento, y en consecuencia necesita de ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje, tales como el diseño de una adaptación del currículo escolar con relación a los sentidos y objetivos estén acordes con las características de los alumnos con dichas necesidades, lo cual implica actuaciones por parte de los involucrados en el arte de la enseñanza .

Bajo la misma tónica; Marchesi (1993) y Fortés (1996) señalan que las Necesidades Educativas Especiales también se conciben como una estrategia de igualdad de oportunidades para los grupos minoritarios en algo ya más formal y real, el término de los niños con Necesidades Educativas Especiales se traduce por el de “niños de integración” que de forma transitoria o permanente pueden tener acceso a la educación regular, en donde se acepten, valoren y atiendan sus diferencias.

De acuerdo a lo anterior, Bautista (1993), Zacarías y cols. (1996) mencionan que las necesidades de los niños (con y sin discapacidad) son universalidades de los alumnos; aunque las intervenciones específicas para ocuparse de esas necesidades pueden cambiar, partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su vida escolar de diversas ayudas pedagógicas, y tanto, la existencia de una deficiencia física, mental o cognoscitiva no es lo que determina lo que un alumno puede o no realizar en lo referente a actividades escolares, sino la existencia de dificultades para aprender los contenidos y lograr los objetivos que se establecen o fijan en un curriculum escolar.

Como se puede ver existen distintas concepciones sobre las Necesidades Educativas Especiales, pues como bien lo menciona Guajardo (1998) dicho concepto tiene un carácter interactivo y por lo tanto posee un sentido que no ha sido fácil de comprender en la práctica educativa.

Debido a esta situación cabe mencionar, que la denominación de Necesidades Educativas Especiales, primeramente fue asimilada por los especialistas como un término más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje o a un derivado de éstos, esto es, una innovación al área o una nueva especialidad, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes o con el autismo. Posteriormente, según la Dirección de Educación Especial (1998) el término de Necesidades Educativas Especiales se asimilo como un eufemismo de la discapacidad, como una manera más noble y menos despectiva de referirse a los discapacitados; no obstante estas formas de concebir las Necesidades Educativas Especiales hacían suponer de alguna manera que la escuela regular era quien exclusivamente debía cambiar su tradicional rechazo a los menores con discapacidad, siendo los únicos responsables de obstaculizar la integración escolar.

Al pasar el tiempo se advirtió que no sólo la escuela debía cambiar su actitud, sino que había que reorientar la educación especial, no sólo en sus servicios de apoyo y en sus áreas de problemas de aprendizaje, sino también en sus servicios escolarizados y

el resto de las áreas; pero al proponer esta reorientación se malinterpretó suponiendo que todos los alumnos de educación especial se incorporarían a la escuela regular y que desaparecería la educación especial, como tal. Se pasó del extremo de no cambiar en nada, al otro de querer cambiarlo todo, al grado de desaparecer; generándose así, colateralmente una inquietud laboral innecesaria.

Guajardo (1998) considera que ha resultado difícil, que el concepto de Necesidades Educativas Especiales sea asimilado espontáneamente por profesionales de la educación especial; puesto que su base formativa de éstos se ha enfocado primordialmente en los aspectos biológicos de la discapacidad con la tradición positivista del funcionamiento orgánico y de la psicometría; de alguna forma la práctica de estos profesionales ha justificado la conveniencia de la exclusión de la población ya mencionada en la escuela pública, para centrarse únicamente en la aplicación de técnicas paramédicas rehabilitatorias, con el aislamiento casi total de la docencia.

Por tanto se puede decir, que la urgencia de apoyar a las Necesidades Educativas Especiales emerge ante las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos; y que, para satisfacer estas exigencias, le es necesario el apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela, (pero que también se puede beneficiar de dichos recursos y de la interactividad con los demás alumnos). Aquéllos pueden o no tener alguna discapacidad; lo que quiere decir, que no cualquier dificultad escolar corresponde a las que comprenden las Necesidades Educativas Especiales, sólo las que para satisfacerlas el alumno requiere de apoyo especial. De otro modo el concepto se vanaliza y se diluye opacando la visión de quienes realmente requieren del apoyo especial pertinente y oportuno. Estas Necesidades Educativas Especiales se experimentan frente al ejercicio del currículo y no pueden ser “diagnosticadas” al margen o fuera de la práctica escolar, además como tampoco tienen su origen primario en la discapacidad, y no se resuelven aisladamente e individualmente, sino en su contexto escolar y con la colaboración de los padres del niño o niña, el maestro

del aula regular, los demás compañeros de la escuela, con la aceptación de los otros padres de familia y por su puesto el especialista.

Abundando un poco, se ha tenido la idea errónea que los menores con discapacidades severas no podrían integrarse a la escuela regular, sólo los que tienen discapacidades leves. Al respecto la OCDE (2000) señala, que esta idea no es totalmente acertada, debido a que las Necesidades Educativas Especiales no dependen directamente, sólo indirectamente de la discapacidad, además añade, que no se trata de cambiar una taxonomía exhaustiva por otra más general y simplificada, la de los integrables y los no integrables, sino que más bien la integración escolar depende en mayor grado de las condiciones de la escuela pues ésta es la que integra y no el especialista o la educación especial, que sólo apoyan la integración. Así pues es importante aclarar que nada garantiza de antemano la integración o desintegración escolar, ya que se trata de una construcción de la experiencia escolar fincada en las expectativas y la evaluación pedagógica continua. Con ésta visión de las Necesidades Educativas Especiales se acabaron los “diagnósticos”, pero sobre todo los “pronósticos” providenciales. Esto es lo que precisamente han perdido y ha dolido en lo más íntimo a muchos de los equipos diagnósticos y terapeutas de la educación especial.

Es bien sabido que existen diversas concepciones de Necesidades Educativas Especiales de distintos autores como los ya citados en el principio de este apartado, pero todos coinciden con Eliseo Guajardo y por ende con la concepción de la Dirección de Educación Especial, así que podemos decir, que por ahora el sistema mexicano asume las Necesidades Educativas Especiales como:

“...presenta Necesidades Educativas Especiales el alumno que, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente” (D.E.E., 2000).

Y la discapacidad como:

“restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia” (D.E.E., 2000)

Siguiendo con la misma línea Guajardo (1998) subraya, que la atención de la educación especial ya no es la población con discapacidad, sino la que presenta Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad; puesto que hay alumnos con discapacidad que presentan necesidades especiales, pero no Necesidades Educativas Especiales, por lo tanto no requiere de los servicios de educación especial.

A continuación se presenta un cuadro, en el cual se resume la evolución del concepto de Necesidades Educativas Especiales.

CONCEPTO	AÑO	CARACTERÍSTICAS
Deficiente mental o anormal	40's y 50's	Personas con algún tipo de déficit físico, psíquico o motor (ciego, sordo, defecto en el habla, epiléptico, etc.)
Subnormal, débil mental o con problemas de aprendizaje.	60's	Ciego, sordo, epiléptico, deficiente intelectual, etc.
Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) (A partir del informe Warnock)	1978	Personas ciegas, sordas, con problemas de lenguaje, trastornos emocionales, etc. que con la presencia o ausencia de alguno de estos problemas tenga dificultad en el aprendizaje de los contenidos escolares y que para ello requieran de una medida educativa especial.
Necesidades Educativas Especiales o problemas de aprendizaje.	80's y 90's	Personas con o sin algún tipo de problema psicológico, físico, motor, etc. que presenten dificultad para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo escolar y que por ello requieran de apoyo educativo adicional.
Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) o capacidades diferentes	2000	Presencia de dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum escolar y que son correspondientes a su edad (dichas dificultades pueden ser bien por causas internas, dificultades o carencias del entorno sociofamiliar o del contexto

		escolar) los alumnos que presentan N.E.E. pueden o no tener alguna deficiencia visual, auditiva, motora, mental o de desarrollo.
--	--	--

(Polaino, 1986) y (Aguilar, 1991).

Como se puede observar en este cuadro hasta antes de los años 50's el concepto de deficiencia mental era visto como algo estático e innato; no obstante, éste empezó a cambiar cuando se cuestiono la incurabilidad de las deficiencias existentes y se pensó que quizá la causa de éstas podía estar en la falta de estimulación del individuo y en la limitación de oportunidades de participación; de esta forma se abrió paso a la posibilidad de intervención en sujetos con alguna deficiencia.

Como consecuencia de lo anterior a partir de los años 60's y especialmente en la década de los 70's la deficiencia era vista ya no como un fenómeno autónomo propio del individuo, sino que se le consideraba en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada.

Es precisamente lo anterior lo que da pie para subrayar, que en 1978 con el informe "Warnock" fue cuando por primera vez apareció un nuevo concepto, una nueva forma de entender la deficiencia con el termino Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), en el cual se enfatiza que todas personas son educables y se recomienda la desaparición de etiquetas para los individuos con alguna capacidad diferente. El termino de Necesidades Educativas Especiales aduce a la dificultad que el alumno con o sin discapacidad pueda tener para el acceso a los contenidos curriculares y que por ello requiera de apoyo educativo, adicional o diferente. (D.E.E. ,1998).

A partir de los años 80s y hasta nuestros días el uso del término de Necesidades Educativas Especiales ha sido más frecuente escucharlo; con éste no sólo se pretende eliminar la utilización de términos peyorativos como: deficiente mental, anormal, débil mental, entre otros por citar; sino también cambiar el modo de pensar y de sentir que puede reflejar un concepto (Escalante, 2000).

Anteriormente, por el sólo hecho de presentar alguna discapacidad se era excluido de la escuela regular y remitido a una educación especial; sin embargo ahora, el objetivo es que todos los alumnos tengan la oportunidad de cursar su educación básica en una escuela regular con el apoyo de educación especial de ésta escuela, dicho apoyo será prestado al alumno en la aula regular, en un aula de apoyo en el horario escolar, además se brindará asesoría al maestro del aula regular y se dará orientación a los padres. Los especialistas de educación especial procurarán participar en el consejo técnico de la escuela, esto con la finalidad de influir en el proyecto escolar en torno a la integración escolar del centro educativo. Hoy por hoy los alumnos, maestros y padres de familia son la población que requiere de los servicios de educación especial, de esta forma no sólo son los menores los que requieren de educación especial, sino que los adultos que lo rodean también, esto con la finalidad de lograr una verdadera integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Pero ¿qué es la integración educativa?, desde los apartados anteriores se ha mencionado varias veces esta idea de integración educativa, en la siguiente sección se explica a que se refiere ésta y que persigue.

Integración educativa.

En esta sección, primeramente es necesario mencionar la diferencia que hay entre integración educativa e integración escolar según Guajardo (1998), ya que sus concepciones son las que prevalecen en la práctica educativa de nuestro país, seguida de dicha diferenciación se citan algunas concepciones de distintos autores como: Hegarty (1998), Ahumada (1994), Bautista (1993), Carro (1995), entre otros, esto con la finalidad de aclarar hasta donde sea posible, el concepto de integración educativa.

La integración educativa tiene una connotación que se refiere a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que acceden al currículo básico y, se reserva el término integración escolar para quienes, dentro de estos mismos, lo hacen en la

escuela regular. La integración escolar es también una integración educativa; pero la integración educativa no es necesariamente escolar; ya que según Guajardo (1998) la integración educativa alude directamente al proceso mediante el cual se accede al currículo básico, es decir, los alumnos que están en la escuela regular están integrados educativamente, puesto que en ésta se lleva el currículo básico; así mismo los alumnos que acuden a un servicio escolarizado de educación especial, están en un proceso de integración educativa, ya que en los centros que brindan este tipo de atención especializada se ha implantado el currículo básico.

La integración educativa es jurídica obligatoria, para todos sin excepción, de acuerdo al artículo 3º y a la Ley General de Educación en México, es decir, la integración educativa se vincula con la atención a la diversidad; todas las poblaciones urbanas, rurales, indígenas, con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad y demás que acceden al currículo básico a través de distintas modalidades de la Escuela Básica como son las escuelas urbanas, rurales, de educación especial Centros de Atención Múltiple (CAM) están en condiciones de integrar educativamente. (D.E.E., 1998)

Este mismo autor afirma, que la integración escolar es el proceso que realizan específicamente los alumnos que, con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad, cursan su educación básica en la escuela regular, con el apoyo de educación especial a través de las USAER.

Otros autores como Hegarty (1998), Sanz (1993), Ahumada (1994), Bibriesca (1996), Zacarías y cols. (1996), tienen diferentes concepciones acerca de la integración escolar, no obstante, existe un punto importante en el que todos ellos coinciden:

La integración educativa va a suponer el acogimiento de un niño con ciertas necesidades educativas en un centro ordinario, en donde los niños que se encuentran en los centros especiales pasan a centros de educación regular, con base en las necesidades de aprendizaje detectadas del alumno, lo cual va a suponer una estrecha relación entre el personal educativo regular y el especializado, entendiéndose esto

como un proceso que implica la programación y la planificación continua en la que debe especificarse el papel que puede y debe asumir cada uno de los implicados, con el fin de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

De esta forma para Bautista, López y Hillton (1993), la integración escolar es una y se da cuando el niño con Necesidades Educativas Especiales participa en un modelo educativo único y general y, en el ámbito educativo de la integración se considera un derecho de todos los niños a tener educación en contextos normalizados, considerando que la integración escolar, es una estrategia de participación democrática en la vida real de la comunidad educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales

En términos generales, según Carro (1995), la integración educativa-escolar se refiere al proceso de educar-enseñar juntos a niños con y sin discapacidad, es decir, se trata de un proceso gradual y dinámico que puede tomar distintas formas con relación a las necesidades y habilidades de cada alumno. Además la integración escolar ha puesto un gran reto para la sociedad y sobre todo para el sistema educativo de educación regular. El gran debate se ha centrado muchas veces en la cuestión de recursos materiales o de la infraestructura adecuada, sin entrar en un análisis más detallado, en el cual se externaría un debate de trascendencia profesional.

Aunado a lo anterior, el modelo de escuela integradora debería contemplar las diferencias y adaptarse a las características de cada alumno, ya que la integración es un movimiento que trata de incorporar a la escuela regular a los alumnos de los centros específicos, junto con todos los recursos técnicos y materiales. De esta forma los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no estarían marginados dentro del aula regular, puesto que en muchas de las veces, aunque están en ellas, se encuentran desintegrados en la participación de las actividades escolares.

Fernández (1989), Manosalva (1991) y Dossier (1993) sustentan que la integración escolar no consiste en poner niños juntos; no es sólo educar niños con discapacidad

con aquellos que no la presentan. Por lo tanto, la verdadera integración educativa requiere una cuidadosa intervención educativa, una programación que ofrezca una educación de calidad y no de cantidad, es decir, no se trata de sólo colocar los en los salones a ocupar un lugar o una banca; en donde el éxito no depende del grado de limitación del alumno integrado, sino de cómo se seleccionan y plantean los objetivos y los contenidos en la misma programación, cuidando que se de el mayor número de oportunidades y condiciones que promuevan el aprendizaje. Asegurándoles del mismo modo su acceso permanente y progresivo en la educación regular, para ello se deberá incorporar innovaciones curriculares (adaptaciones o acomodaciones) y hacer uso de los recursos del alumno regular como apoyo para el alumno integrado.

Líbano (1993) y Laca (1995), consideran que una de las razones importantes de la integración es acabar con el mito de que las personas con discapacidad (física o psíquica) no pueden contribuir al desarrollo de la comunidad, ya que mucha gente los considera inútiles y perjudiciales, además de ser una carga para quien convive con ellos. Así la integración educativa es entendida como la unificación entre la escuela regular y especial.

Estos mismos autores señalan que la deficiencia en el aspecto del aprendizaje escolar no es el origen de la genética, sino por la falta de estímulos adecuados o por la falta de recursos en el proceso de la enseñanza didáctica. La integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales al aula regular implica, entre otras cosas cualificar y formar al profesorado, así como la elaboración y adaptación de diseños curriculares.

Debido a lo anterior, se puede decir que la integración educativa es positiva para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, si ésta es realizada o se desarrolla en las condiciones y con los recursos adecuados, de este modo se contribuye a un mejor desarrollo y a una más completa y mejor socialización en todos los ámbitos; sin embargo el objetivo principal de esta estrategia no es la de integrar en sí, sino que es la educación que estos alumnos puedan recibir. Por ello y debido a las posibles

confusiones y malas interpretaciones con el termino integración educativa, se propone hablar de integración como un proceso dinámico y cambiante, de esta forma debe ser vista en función de las posibilidades de los alumnos y de las características de los centros educativos y según la oferta educativa existente.

Es importante subrayar que después de haber revisado distintas concepciones muy parecidas de diversos autores, en nuestro país la integración educativa se asume de la misma forma en que la concibe Guajardo (1998), es decir, para México la integración educativa es el proceso por el cual los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales acceden al currículo básico de la educación primaria, sin olvidar que una verdadera integración necesita de una intervención educativa que brinde una mayor calidad en la educación, así como mejores oportunidades y condiciones que promuevan el aprendizaje. Por lo anterior se tomara como base la concepción que Guajardo ofrece respecto a la integración educativa, debido a que es la más utilizada en nuestra realidad educativa.

Una vez que ya se aclaro el concepto de integración educativa es necesario saber en que principios se basa, para ello a continuación se hablará de éstos, enfatizando a lo que se refieren específicamente cada uno.

Principios de la integración educativa.

Algunos principios generales que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa son: la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza. A continuación se describe a que se refiere cada uno de éstos principios.

Normalización.

El principio de normalización aspira a colocar a las personas con discapacidad en condiciones de igualdad al proporcionarles las mismas oportunidades y posibilidades

que el resto de los habitantes (García, 1999). La normalización depende de los valores dominantes en cada sociedad, es importante comenzar con el respeto que merece cada persona, desarrollando sus posibilidades para su realización.

Tiene que ver con posibilitar a las personas con discapacidad una rutina de vida normal, esto es, que sus actividades sean semejantes a las actividades de la mayoría de las personas de su comunidad que gocen de sus derechos y el ejercicio de sus deberes. También se debe propiciar el derecho de desarrollo de sus capacidades de la persona con discapacidad, de tal manera que logren un grado máximo de independencia.

Integración.

La integración se refiere a la incorporación de aquellos individuos que presentan alguna capacidad diferente, sea esta de tipo físico, psíquico, social, cultural o académico a un ambiente en el que puedan convivir con la demás población, es decir, que no haya segregación hacia ellos.

La integración del alumno con alguna capacidad diferente a la escuela regular es el resultado de un largo proceso que comenzó con el reconocimiento del derecho de todo niño a ser escolarizado independientemente de sus características personales o su manera de aprender (Guajardo, 1998).

Sectorización.

La sectorización implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representará un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos (Escalante, et., al., 2000).

Individualización de la enseñanza.

El derecho que a la educación tiene cada persona, supone para su efectividad la necesidad de proporcionarle oportunidades que le permitan alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, por lo cual, hay que tomar en cuenta la individualización del educando. Una individualidad que es manifestada por la diversidad de características y necesidades que dentro de un grupo escolar se puede presentar.

Lo anterior implica la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar (Escalante, et., al.).

Según estos principios generales, los alumnos con Necesidades Educativas Especiales deben ser educados cerca de sus casas, es decir, en las escuelas cercanas a su domicilio en un ambiente lo más normal posible, con las adaptaciones necesarias para que puedan acceder a todas las experiencias educativas y, de esa manera, integrarse a la sociedad en todos los ámbitos.

Con base en lo anterior, se puede decir, que la integración educativa es considerada como una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas y, en consecuencia, de la educación de todos los alumnos. Así el éxito de la integración de un alumno con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad a la escuela regular e incluso a su comunidad, será el resultado de la actitud de las personas en general y del compromiso que asuman como parte activa de la sociedad.

Después de haber visto un panorama general de la integración educativa pasaremos a revisar en el siguiente apartado lo referente a la Unidad de Apoyo a la Educación Especial (USAER), sus propósitos generales, el proceso de atención que brinda y su

estructura organizativa, ya que ésta surgió como uno de los principales apoyos para la integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

USAER Y EL PROFESOR EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

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

Para poder comprender el surgimiento de USAER, es necesario en un primer momento dar un panorama general acerca de la reorientación del Sistema Educativo Mexicano; así como de los servicios de educación especial; para después continuar con el tema específico que nos atañe: USAER, en este apartado se tocarán algunos aspectos importantes de dicha unidad como sus propósitos generales, los cuales van relacionados con la atención a la diversidad escolar, así mismo se mencionarán algunas de las acciones que establece USAER para lograr la integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; por último se hablará del proceso de atención que ofrece dicha unidad a estos niños y niñas; todo esto con el objetivo de describir a groso modo el trabajo que desarrolla USAER en apoyo a la integración educativa.

La reforma del Sistema Educativo mexicano se realizó en un contexto de política nacional e internacional y a partir de premisas fundamentales como:

- Educación para todos.
- Atención a la diversidad.
- Educación con calidad

Se orientaron los cambios de tipo organizativo y técnico en el Sistema Educativo Mexicano, las reformas a dicho sistema llegaron hasta modificar el artículo 3º en 1993, posteriormente se promulgó la actual Ley General de la Educación en México; paralelamente a estas políticas educativas surgieron concepciones teóricas entorno a la educación básica, a las necesidades educativas, sobre los procesos de intervención y sobre la función social tanto de la educación como de la escuela, estas concepciones reflejaban el claro compromiso de asumir los principios sugeridos por la UNESCO de

educación para todos, acceso y calidad Y atención a la diversidad. Guajardo (1994) subraya, que esta manera de concebir la educación hizo necesario un cambio en las formas y estrategias de la planeación educativa, la administración educativa y el desarrollo de los procesos de atención a los alumnos, maestros y padres de familia. Todas estas modificaciones lógicamente trajeron un impacto en la educación especial, por ejemplo: con la promulgación de la Ley General de Educación por primera vez se abre explícitamente un artículo para la educación especial, en el cual se reconoce jurídicamente su existencia, definiendo su ámbito de acción y participación dentro de la educación básica.

La reestructuración del Sistema Educativo Mexicano trajo también una revisión de los esquemas conceptuales que hasta la fecha habían orientado la atención de los alumnos, así fue como se reconoció un nuevo concepto: Necesidades Educativas Especiales; la atención a estas necesidades exigió profundas transformaciones en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial; esta exigencia por parte de dichas necesidades dio pauta para la reorientación del funcionamiento operativo de los servicios de educación especial, los cuales se transformaron de manera significativa tanto en su estructura como en la oferta educativa que brindan a la población con Necesidades Educativas Especiales.

En el siguiente cuadro, se plantea la reorientación de los servicios de educación especial, según Guajardo (1994).

REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL
CENTRO DE ORIENTACION, EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN.	UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO. (UOP)
UNIDAD DE GRUPOS INTEGRADOS AYB. UNIDAD DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES. CENTRO PSICOPEDAGÓGICO.	UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A

CENTRO DE ORIENTACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.	LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER).
CENTRO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA. ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. CENTRO DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM).

En este cuadro puede observarse la reorientación de los servicios de educación especial, principalmente en lo referente al proceso de atención que se ofrecían a los menores con Necesidades Educativas Especiales. La valoración psicodiagnóstica y pedagógica que se realizaba para canalizar a los sujetos de acuerdo a las problemáticas presentadas, se transformo en un centro de información para la búsqueda de opciones de integración, es decir, los centros de orientación, evaluación y canalización se reorientaron a la Unidad de Orientación al Público (UOP).

Los servicios denominados como “el área de aprendizaje” se reorientó en servicios de apoyo a la educación regular (USAER), a partir de este momento se constituyen como servicios de atención a las Necesidades Educativas Especiales y en contextos escolares regulares, la atención se centrará en acceso al currículo de educación básica y a la mejora de la calidad educativa. USAER es la instancia que absorbió las Unidades de Grupos Integrados, los Centros Psicopedagógicos y las Unidades de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Guajardo, 1997)

Los servicios de educación especial que atendían a la discapacidad, fueron reorientados a Centros de Atención Múltiple (CAM), estos abandonaron la organización por áreas de atención, es decir, anteriormente los niños se atendían en diferentes escuelas especiales de acuerdo a la discapacidad que presentaban, pero con la reorientación, los servicios de educación especial que atendían a la discapacidad fueron reorientados hacia los CAM, en estos pueden acceder alumnos con cualquier tipo de discapacidad que no logren acceder al curriculum escolar o integrarse en centros educativos regulares.

Después de esta breve descripción entorno a la reorientación del Sistema Educativo Mexicano, consideramos pertinente retomar lo relacionado a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación regular (USAER), ya que dicha unidad, es uno de los objetos de interés para este proyecto de investigación que se pretende llevar a cabo sobre integración educativa.

Para comenzar la descripción de los aspectos más importantes de USAER, resulta conveniente mencionar que dicha unidad constituyo la propuesta para el inicio de la reorganización de la educación especial. Así mismo es de gran relevancia subrayar que la definición oficial de USAER es:

...”instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del ámbito de la escuela regular de educación básica, contribuyendo así en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar. (Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización: 15)

En esencia la USAER pretende dar respuesta a tres propósitos generales:

- Brindar apoyo a la escuela regular para atender a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad en el ámbito de su propia escuela a través del desarrollo de una intervención psicopedagógica.
- Apoyar a los docentes para la construcción de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos del curriculum, con la finalidad de elevar la calidad educativa.
- Brindar orientación a los padres de familia, así como a la comunidad educativa acerca de los apoyos necesarios para que los alumnos accedan al curriculum de la educación básica (Guajardo, 1994).

Además la USAER establece acciones que incurren directamente en la integración educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, entre estas acciones se encuentran:

- ❖ Reconocer las características del grupo para realizar una sistematización de la competencia curricular de los alumnos.
- ❖ Señalar las necesidades educativas de los alumnos a nivel grupal e individual.
- ❖ Convenir con el profesor las estrategias que se usaran en la atención y evaluación de los alumnos, ya sea en el aula de apoyo o en la regular.
- ❖ Asistir y colaborar en reuniones del consejo técnico de la escuela.

Con dichos propósitos y acciones se pretende que el personal que integra a las USAER participe como equipo de profesionales para impulsar acciones que propicien la integración de los alumnos; así pues los equipos docente y paradocente (psicólogo, trabajador social y otros especialistas) de USAER conformaran un equipo multiprofesional que con estrategias propias de la formación de cada uno de ellos construirán estrategias y tácticas de identificación, intervención y evaluación de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, esto en coordinación con los docentes de los grupos de educación básica.

Dicha unidad de ubica en una escuela de educación primaria como sede para su operación. Su campo de acción cubre un promedio de cinco escuelas de educación básica, en las que participan uno o dos maestros de apoyo de acuerdo con las necesidades de la población escolar.

Cabe aclarar, que a partir de la reorientación, los equipos de apoyo técnico se les denomina “paradocentes”, ya que su apoyo gira entorno al currículo y el aprendizaje de sus contenidos. Antes prácticamente, todo el personal profesional de educación especial funcionaba como “paramédico”, debido a su labor clínico rehabilitatoria.

Como ya se mencionó al principio de este apartado, cuando fueron creadas las USAER coexistían otras formas organizativas de apoyo a la escuela regular como: los Grupos Integrados (UGI), los Centros Psicopedagógicos (CPP) y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Todas estas formas organizativas de apoyo fueron reorientadas a USAER. Cabe mencionar, que desde el punto de su funcionamiento operativo, las Unidades CAS son el antecedente más cercano a las USAER, sin que por ello sean los CAS su fundamento en el planteamiento original de las USAER. No obstante no está de más asociar la práctica de los CAS a USAER.

Siguiendo en la misma línea, es importante subrayar que la USAER representa una instancia que relaciona los servicios de educación especial con los de educación regular para buscar, en la medida de lo posible, alternativas para la atención de las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos de educación básica.

Esta relación que intenta ante todo dar respuesta a los requerimientos especiales de los alumnos para elevar su calidad educativa, se ve establecida a partir del proceso de atención que ambos sistemas educativos llevan a cabo para lograr tal fin, es decir de la intervención que se inicia en apoyo al alumno y alumna con Necesidades Educativas Especiales.

Intervención Psicopedagógica

La USAER debe encargarse de desarrollar una intervención psicopedagógica, la cual parte del conocimiento de las Necesidades Educativas Especiales y de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, realizándose dentro de un aula regular o en una de apoyo ubicada en la misma escuela. Esto por supuesto implica todo un proceso de detección, tratamiento y seguimiento de las Necesidades Educativas

Especiales y el establecimiento de una pedagogía que ofrezca y potencie la enseñanza y aprendizaje del alumno con dichos requerimientos.

La tarea que realiza USAER en apoyo a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales debe vincular el proceso del trabajo del personal de educación especial y el de educación regular al relacionar la intervención psicopedagógica que realiza dicha unidad con la práctica docente del profesor regular, para que de esta manera se puedan brindar mejores condiciones que propicien el éxito escolar del alumno con Necesidades Educativas Especiales dentro de la escuela regular y por ende en el curriculum escolar. Según Guajardo (1994) el proceso contempla cinco acciones fundamentales para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales del alumnado que así lo requiera. Estas son:

- Evaluación inicial.
- Planeación de la intervención.
- Evaluación continúa.
- Canalización.
- Seguimiento.

La **Evaluación Inicial** tiene como principal objetivo la detección de los alumnos que presentan dificultades ante los contenidos escolares, con respecto a su grupo de referencia, y que por esta circunstancia y por sus características particulares de aprendizaje requieren y demanden un apoyo pedagógico específico.

Partiendo de esta detección, se procede a determinar las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos empleando instrumentos y estrategias destinados a tal fin. Para lograr lo anterior se elabora una **Planeación de la Intervención**, en la cual son definidas las adecuaciones curriculares que se piensan implantar para atender dichas necesidades y especificar el espacio en el cual se llevara a cabo la intervención. Una vez que se ha realizado este procedimiento, la alternativa que brinda la USAER es una intervención psicopedagógica que hace alusión a los apoyos específicos que

determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar.

Durante el desarrollo de dicha intervención se realiza una **Evaluación Continua** que tiene como objetivo revisar de manera permanente la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo. Esto permite determinar si se da por terminada la atención al alumno o si es necesario un servicio complementario donde se le proporcione al alumno un apoyo pedagógico en turno alterno o una **Canalización** a un servicio de educación especial para atender sus Necesidades Educativas Especiales puesto que la escuela regular no logra responder a ellas por no contar con los medios y/o apoyos suficientes para proporcionarle una atención adecuada, o bien, si se realizan ajustes en las estrategias empleadas hasta entonces en el proceso de intervención. El término de intervención marca a su vez el inicio de la **Etapa de Seguimiento**, mediante la cual se reconoce el desempeño del alumno dentro del contexto escolar, como el resultado del apoyo proporcionado y se elaboran las estrategias que darán respuesta a las necesidades que pueden presentarse en un futuro.

Como se puede apreciar, el proceso de atención brindado por el personal de USAER constituye una estrategia, por parte de educación especial, para responder de manera efectiva a las necesidades especiales de los alumnos que cursan su educación primaria en la escuela regular; sin embargo, el proceso de integración supone para su viabilidad la colaboración estrecha entre el personal de educación regular y el personal especializado para adecuar la enseñanza a las necesidades individuales de los educandos y de esta manera dar respuesta a ellas.

Todas las acciones anteriormente citadas llevan también un trabajo de orientación al personal de la escuela y padres de familia, que giran en torno al trabajo realizado por USAER y al análisis de los factores que coadyuvan a la mejor atención de las Necesidades Educativas Especiales y generen alternativas.

La información que se les da a los padres es respecto a la evolución que presentan los alumnos en sus aprendizajes, así como también se les sugiere algunas actividades extraescolares que pueden desarrollar en el hogar y en la comunidad para lograr el éxito de sus hijos, resaltando así la importancia de la participación conjunta del personal de la escuela y de los padres en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales.

Para el funcionamiento adecuado de la USAER , es necesario realizar acciones de difusión, sensibilización y gestión dentro de la escuela y la zona escolar para que de esta manera se puedan establecer las condiciones que favorezcan el proceso de atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales promoviendo actitudes y valores solidarios en el conjunto de la sociedad civil, por lo cual debe haber proyección de nuestro servicio y llegar a los hogares que contextúan a los alumnos para lograr actitudes de ayuda partiendo del derecho a la igualdad de derechos de todos los seres humanos.

Después de haber dado un panorama de lo que es la USAER y las etapas que conforman el proceso de atención que brinda a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, pasaremos a otro aspecto muy importante de dicha unidad como lo es su estructura, es decir la composición de su equipo de trabajo.

La estructura organizativa de USAER.

En esta sección se hace necesario retomar la conceptualización de lo que es la USAER, de tal forma que más adelante cuando se hable sobre la estructura de la misma se comprenda el por que de ésta y su funcionamiento, para ello, también se mencionan las funciones en las que están implicados todos y cada uno de los elementos del equipo multiprofesional encargado de brindar la atención y apoyo a los

niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales , así como también a los profesores de las aulas regulares y los padres de familia.

Según Guajardo (1998), la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es el servicio de apoyo que educación especial ha impulsado para la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, en el campo de su propia escuela de educación básica; de esta forma dicha unidad contribuye en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la atención a la diversidad de la población escolar.

Desde el enfoque de la integración educativa, se establece esta estrategia con la intención de dar cumplimiento a las disposiciones legales sobre la educación de menores con Necesidades Educativas Especiales. El énfasis de la función técnica y operativa de USAER a partir de un determinado servicio, se identifica con la lógica de la estructura de atención anterior; sitúa además al tipo de atención pedagógica como una respuesta de tipo cualitativo a la diversidad de la población escolar, desde una concepción tan abarcativa como las Necesidades Educativas Especiales en donde los niveles y dimensiones de la diferencia como las razas, el género, etnia, por citar algunas, pudieran figurar en esas “respuestas a la diversidad”.

La USAER, como uno de los pilares de la integración, advierte la transformación de las prácticas profesionales, reinstitucionalización que determina las funciones y concepciones de quienes se desempeñan profesionalmente como sujetos que atienden a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales

Ahora, las directrices que orientan la función de la USAER, llevan a designar al maestro especialista en una función de participación con el maestro de grupo regular, función que coloca al maestro de educación especial como un “asesor”, siendo que la formación de éste último se dirigió hacia la atención especializada de niños con discapacidades o con problemas de aprendizaje.

La unidad de Servicios de Atención a la Escuela Regular, se conforma con un equipo de profesionales al servicio de la Educación Básica que contribuyen en el proceso de integración educativa y escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad.

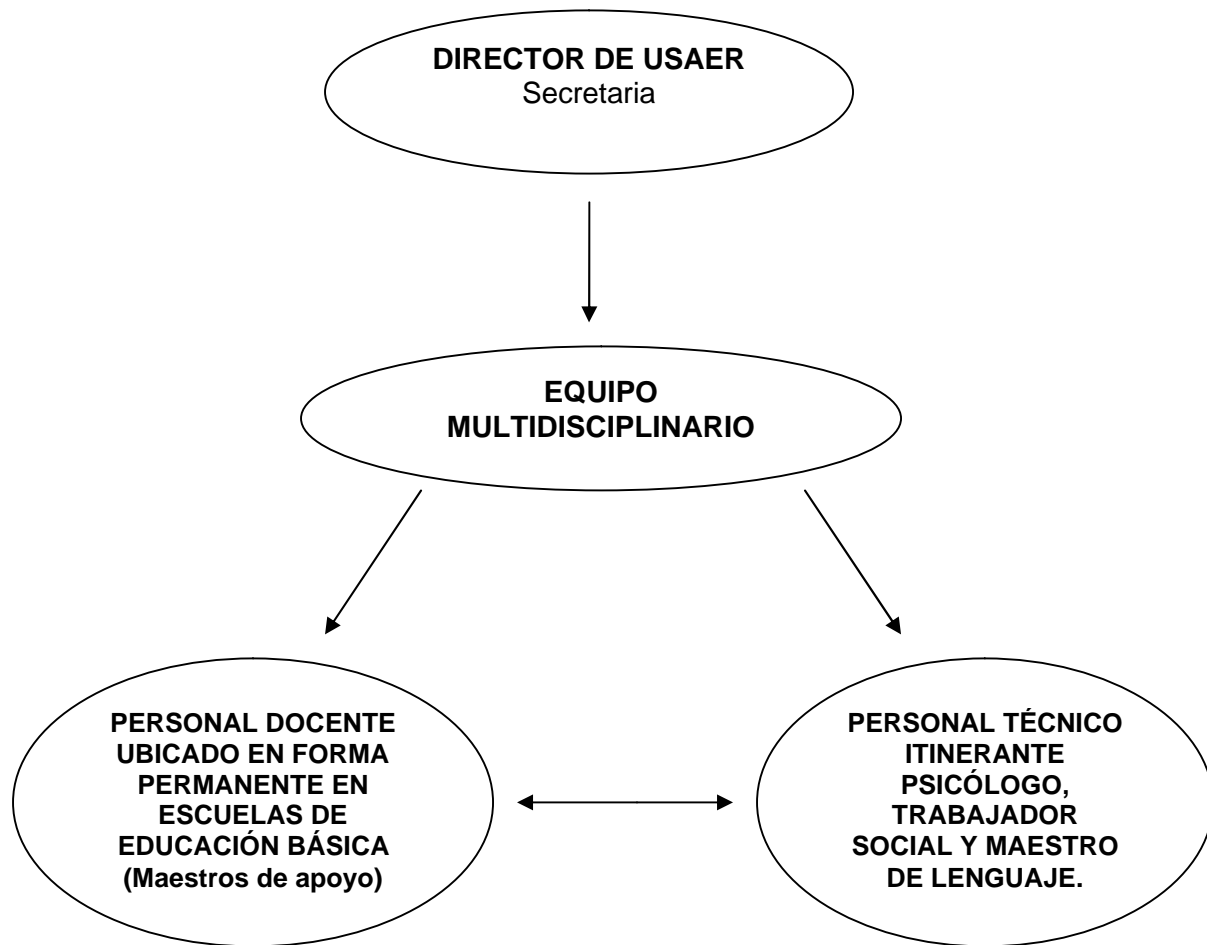
Entre las acciones comunes que involucran a todo el equipo multidisciplinario destacan:

- El análisis del currículo de Educación Básica así como la revisión y aplicación de sus materiales
- La aplicación de un perfil grupal para identificar las características de la población por grupo, de acuerdo al currículo.
- La puesta en común con el maestro de grupo la atención y evaluación de los alumnos en el aula regular y en el de apoyo.
- La identificación de las necesidades de orientación a los padres de familia y la puesta en práctica de las estrategias de orientación en el nivel individual, grupal y complementario.
- La participación activa en el Consejo Técnico de la escuela (Guajardo, 1994).

Las acciones del equipo multiprofesional se norman con un criterio común y educativo que pone el acento en el análisis y adecuación curricular, dicho análisis se constituye como un referente ajeno a sus prácticas, pues exige cierta claridad en concepciones como teoría y diseño curricular. El escaso acercamiento a la problemática curricular, su vinculación con el curriculum de educación básica y las concreciones en su desarrollo, podrían llevar a una dosificación de los elementos curriculares en lugar de una alternativa curricular para atender a las diversas Necesidades Educativas Especiales que pueden presentarse dentro del aula.

Una vez destacadas las acciones que involucran al equipo multiprofesional de USAER, resulta conveniente hablar de la estructura de la misma, de tal manera que se pueda comprender su forma de trabajo.

La estructura organizativa de la USAER se compone por:



La estructura organizativa de USAER está conformada por un director y una secretaria que generalmente se encuentra en la escuela sede donde se ubica al director o directora. El equipo multidisciplinario lo forman los maestros de apoyo, los cuales deberán ser profesores de educación especial con experiencia de trabajo en grupo integrado o centro psicopedagógico. Los maestros de apoyo se ubican de manera permanente en las Escuelas de Educación Básica para proporcionar apoyo en la atención a las Necesidades Educativas Especiales

El equipo de apoyo técnico es parte también del equipo multidisciplinario y está integrado por un psicólogo, un trabajador social, y un maestro de lenguaje. Además podrán incorporarse otros especialistas cuando así lo requieran los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El personal adscrito tiene como centro de trabajo las escuelas primarias o jardines de niños, para el caso de preescolar.

En cada escuela se adecua un salón que se llama aula de apoyo, la cual es el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, además de ser también sede de los recursos humanos, materiales teóricos y metodológicos de la educación especial y espacio para la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales; así como para la orientación al personal docente y a los padres de familia.

Cada USAER comprende aproximadamente cinco escuelas primarias. En cada escuela está adscrita una maestra de apoyo, quien atiende en distintos horarios a los niños con Necesidades Educativas Especiales. Su espacio de trabajo es la escuela regular, lugar donde cuenta con una “aula de apoyo”.

La unidad se encuentra físicamente para su operación en una escuela primaria en la cual se ubica el director y el personal del equipo “paradocente” (DEE-SEP. Manual de Organización de USAER 1997: 48).

Funciones del personal de USAER.

El director de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), administra los recursos materiales y financieros destinados para la operación de dicha unidad. Organiza, programa y desarrolla actividades de atención, evaluación inicial, procesos de atención para la población con Necesidades Educativas Especiales. Así mismo revisa y autoriza programas de trabajo para la intervención pedagógica de los profesionales a su cargo. Elabora con la participación del personal, el proyecto escolar

de la Unidad, además de programar reuniones técnicas con el personal de la Unidad, de la comunidad escolar, con supervisores y consultores.

El maestro de apoyo de USAER tiene como propósito “atender a la población con Necesidades Educativas Especiales, participante en el proceso de enseñanza aprendizaje para facilitar su integración educativa y escolar” (DEE-SEP. Manual de Organización de USAER 1997: 40).

Dentro de las funciones principales están las de participar en el proyecto escolar de la Unidad, elaborar su programa de trabajo y participar con el Consejo Técnico Consultivo de la Unidad en las actividades que programen. La participación en actividades que se promuevan en la escuela es otra de las funciones.

En el terreno específico de apoyo a la atención de las Necesidades Educativas Especiales, la elaboración de adecuaciones curriculares para la población atendida, así como el apoyo, definido éste como “asesor a los maestros de educación básica” (DEE-SEP. Manual de organización de USAER 1997: 30) y elaboración de auxiliares didácticos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, son funciones clave del maestro de apoyo.

Al igual que el resto del personal de la USAER, el maestro de apoyo deberá participar en la “información y orientación que se brinde a los padres de familia”.

Los especialistas tienen como función atender los problemas que interfieran con el desarrollo integral de la población con Necesidades Educativas Especiales. Además de compartir actividades comunes con el resto de los integrantes de la Unidad y participar en acciones de seguimiento establecidas por la USAER para la población integrada.

El diseño y la elaboración de propuestas auxiliares didácticas para elevar el rendimiento escolar de la población atendida son otras de sus actividades principales de los especialistas, además al igual que el maestro de “apoyo”, tiene por función

“orientar al maestro de grupo de la escuela de educación básica en el empleo de los apoyos didácticos y en la elaboración de adecuaciones curriculares.

La tarea del Psicólogo de la USAER consiste en identificar junto con el maestro de apoyo las problemáticas de los niños de la escuela y estructurar estrategias de atención psicopedagógica para desarrollarlas durante el año escolar.

La orientación, el asesoramiento al personal docente y padres de familia en los aspectos psicológicos y emocionales de la población con Necesidades Educativas Especiales figura también entre sus funciones específicas del psicólogo.

La participación en actividades del proyecto escolar, detección, evaluación y atención de la población, así como en las de gestión escolar, tales como las de Consejo Técnico Consultivo y las de difusión del servicio de USAER, son otras de las funciones que debe realizar. El trabajador social como otro de los profesionales de la USAER, dirige su función a “colaborar en el proceso de atención educativa e integración para la población con Necesidades Educativas Especiales (Necesidades Educativas Especiales), atendiendo los aspectos sociofamiliares que inciden en el desarrollo de los alumnos” (DEE-SEP. Manual de organización USAER 1997: 40).

Entre las funciones específicas que desarrolla, se distinguen las de detección de problemáticas sociofamiliares que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, participación en el desarrollo de actividades cívicas que promueva el director del plantel así como la orientación a los padres de familia acerca de los apoyos requeridos por sus hijos.

Por todo lo antes mencionado, se puede decir, que el proceso de atención que brinda USAER es una estrategia para responder de manera efectiva a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos y alumnas con o sin discapacidad que presentan problemas para acceder a los contenidos del curriculum escolar; en dicho proceso de atención los padres de familia, los compañeros del plantel y los profesores del aula

regular juegan un papel muy importante en la integración del niño o niña , por tanto, éste proceso supone una estrecha colaboración entre el personal de USAER y los actores antes citados.

Debido a la gran importancia que tiene la colaboración del profesor del aula regular para el apoyo del niño y niña con Necesidades Educativas Especiales es necesario retomar en el siguiente apartado el papel que desempeña éste en la persecución del objetivo de la integración educativa.

El papel del profesor en la integración educativa.

En este apartado se hablara de la importancia que tiene el profesor del aula regular en la integración educativa de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, para ello será necesario retomar primordialmente el papel que juega la actitud del profesor dentro del proceso de la integración educativa.

Un sistema educativo se mide a través de determinados factores o indicadores: un profesorado competente, un currículum adaptado a los niveles educativos de los alumnos, recursos materiales apropiados a sus características o habilidades, etc. pero la ausencia de una formación específica en el profesorado y una preparación adecuada para atender a las diferentes necesidades educativas es uno de los obstáculos que conlleva la integración educativa y es precisamente desde el campo educativo, donde se va a contemplar la figura del profesor como un educador integral que tiene que incorporar su función y rol de orientador a las necesidades educativas del alumno (Carro, 1995).

Los profesores han sido desde un principio el punto de mira o partida de la integración y se cree que ellos deben contar con cualidades tales como la tolerancia a la diversidad, pues la predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales debe tener un carácter permanente y es un factor enormemente condicionante con los resultados que pueden obtenerse;

debido a esta predisposición puede decirse, que en muchas de las ocasiones las restricciones a la educación de los niños con necesidades especiales no se basan únicamente en las condiciones objetivas reales que caracterizan un contexto determinado, sino que influye en demasía la actitud de los profesores para enfrentar esta situación de enseñanza desde una perspectiva que se enfrenta a su modo de concebir el qué, cómo y a quién enseñar.

Al respecto Carro (1995), menciona que hay profesores quiénes no quieren escuchar hablar de integración educativa, debido a la poca información que tiene sobre el tema; unos perciben la integración como una provocación cultural a sus limitaciones profesionales, ya que cuestionan sus conocimientos sobre las necesidades educativas y su habilidad docente para planificar. Llevar una clase con estos niños y su capacidad para hacerlos progresar afecta sus formas de trabajar y sus responsabilidades docentes de evolución, agregándole a esto el argumento de que no tiene la formación especializada para hacerse cargo de un alumno con Necesidades Educativas Especiales y, que además la escuela no cuenta con recursos necesarios para llevar a cabo la integración educativa.

Sin embargo, Parrilla (1996) y Fortés (1996) señalan que también hay maestros que han aceptado el reto de la integración educativa con la esperanza no sólo de intentar salir de las prácticas rutinarias, sino al mismo tiempo, conseguir un mayor nivel de profesionalización que lleva a la mejore de las respuestas educativas ante la diversidad del alumnado.

Desmitificar estas cuestiones, haciendo a los profesores reflexionar sobre las consecuencias de estas actitudes, debe considerarse un punto de partida necesario para el cambio hacia “una escuela para todos”.

Por otro lado, para que el papel del profesor sea más eficaz en esta tarea de la integración educativa resultaría conveniente que el maestro reflexionara ante su práctica, analizando las situaciones y mejorándolas, adaptando los presupuestos

teóricos y reorientando los mismos a la propia realidad del aula escolar en función de las necesidades e intereses de los alumnos. Para esta misma tarea la planeación o programación constituyen un elemento fundamental que orienta y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y hay que partir tanto del currículum general como de las características de todos y cada una de los alumnos, así como de sus demandas educativas específicas (Escalante, 2000).

Aunando a esto Calderón (1995) menciona que en las manos de los profesores está el decidir y definir los objetivos que requieren alcanzar con sus alumnos, así como las adaptaciones que consideren necesarias, además en las manos de ellos también está la posibilidad de utilizar métodos de enseñanza apropiados a las necesidades de sus alumnos de tal forma que estos alcancen los objetivos propuestos en el aula y por tanto en la escuela. Esto da pie para mencionar que es evidente que el tener niños con Necesidades Educativas Especiales en escuelas ordinarias exige del maestro mucho más trabajo, pues se requiere una mayor atención hacia estos alumnos, como ver si éstos están trabajando o realizando las actividades escolares; pero a la vez le permite al profesor el desarrollo de una extraordinaria experiencia en donde pone en práctica sus habilidades para enseñar, así como también su habilidad para contribuir al progreso del alumno, el cual es un factor primordial e importante de motivación que puede influir en el cambio de actitud hacia la integración educativa.

Cuando se está hablando de nuevas formas de pensar y actuar en el aula y en el centro educativo, con relación a la actitud de los docentes es evidente que se está hablando de procesos y no de derechos puntuales en el tiempo ni, por tanto, de situaciones que pueden cambiar de la noche a la mañana. Cualquier cambio lleva tiempo (M.C.E. 1996) y cuando se consigue éste se pueden lograr grandes objetivos, por tanto con una actitud positiva ante la integración educativa el profesor podría ayudar a complementar una didáctica integrada en el aula ordinaria con componentes como:

- Participar en la organización del contexto escolar y en la toma de decisiones.
- Motivar la disponibilidad del aprendizaje mediante actividades iniciales que el alumno sepa realizar.
- Potenciar las mínimas capacidades y habilidades del alumno

Además de ayudar al alumno a descubrir por sí mismo, de una manera individual o conjunta, todo lo que puede aprender al tener acceso a la educación regular y el currículo general ordinario (Farfán, 1995); el papel del maestro en este sentido será el de ayudar a superar las dificultades de la integración y reforzar los aspectos positivos del alumno con Necesidades Educativas Especiales para ampliar su aprendizaje.

Por otro lado, una condición para desarrollar el potencial creativo de los docentes es que las escuelas les brinden y proporcione apoyo adecuado en cuanto a orientación pedagógica y recursos materiales, ajustando la intervención educativa a la diversidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es clara, pero es la única manera de lograr que el proyecto de integración educativa funcione; además permite que la escolarización de estos alumnos no sólo colabore a compensar las desigualdades sino que, incluso ayude a disminuirlas, pues de acuerdo a lo que se ha visto puede apreciarse que la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular es una buena oportunidad que les posibilita un mayor desarrollo intelectual y mejora de su aprendizaje; ya que a integración significa eliminar las diferencias, aceptar la existencia de distintos modos de aprender y sobre todo ayudar a aumentar y explotar el potencial que proviene de estos alumnos, además la relación con otros niños favorece la heterogeneidad, creándose de este modo un marco apto para dejar a un lado las etiquetaciones o clasificaciones.

Así pues cabe subrayar, que el papel del maestro regular es decisivo en el proceso de integración del alumno con Necesidades Educativas Especiales, más aun la actitud que éste muestre juega un papel prioritario en el cumplimiento de la meta de dicho proceso, ya que en gran medida de él depende el éxito de la integración del niño o niña

con Necesidades Educativas Especiales, no obstante la actitud desfavorable del profesor hacia la diversidad de alumnos puede ser el principal obstáculo para la integración educativa.

Debido a que este estudio de investigación es un proyecto de evaluación abordaremos enseguida la cuestión de la evaluación educativa, esto permitirá dar una panorámica sobre el origen y evolución de dicha evaluación, las funciones de la evaluación y la evaluación de la docencia.

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Origen y Evolución.

Para dar inicio a esta sección relacionada con la evaluación educativa se hace necesario retomar a groso modo una panorámica de los orígenes y evolución de la misma, así que para ello se habla de la conceptualización de la evaluación y por ende de las aportaciones más destacadas en relación a la evaluación.

En primer lugar es importante plantear ¿qué es la evaluación?, respecto a este cuestionamiento existen diversas respuestas, algunas de ellas varían en aspectos superficiales, otras en cambio tienen diferencias muy relevantes. Por ejemplo algunas definiciones identifican a la evaluación con conceptos como la investigación o las encuestas, mientras que otras diferencian con claridad a la evaluación de otras materias. Una de las definiciones que ha destacado por su importancia durante mucho tiempo, es la que afirma que la evaluación supone comparar objetivos y resultados, mientras otras exigen otra conceptualización más amplia.

Durante los últimos treinta años, uno de los campos que ha sido un objeto importante de atención es la evaluación. Algunos autores han llegado a plantear que la infancia de la evaluación se sitúa en torno a los años sesenta y su adolescencia sobre los ochenta y entrando en la época actual hacia la adultez (Conner, Altman y Jackson, 1984).

La evolución de la evaluación educativa se encuentra notablemente vinculada con el desarrollo de los distintos paradigmas científicos.

La evaluación convencional hasta los años sesenta aparece vinculada con una forma de investigación predominantemente cuantitativa, dentro de un paradigma positivista. Durante los años setenta, se sigue manifestando esta orientación

investigadora en líneas de evaluación vinculadas al movimiento de responsabilidad social.

Posterior a estos años y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, aparecieron importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación, sin que esto quiera decir que se descarta totalmente la metodología convencional, sino que más bien se hace visible la necesidad de una armonización con metodología y técnicas adaptadas en función de diversos condicionantes.

Ahora bien, resulta conveniente mencionar algunos autores y sus aportaciones más destacadas en relación a la evaluación, pero es necesario aclarar que es imposible encasillar a los autores en una de las dimensiones que se han citado, ya que con mucha frecuencia cada uno de ellos incide al mismo tiempo sobre varias características, por lo tanto sólo se puede mencionar que característica predomina en su concepción.

En este sentido, se relaciona a Tyler (1949) con la evaluación por objetivos, a M. Scriven (1967) con la evaluación formativa, a L. Cronbach (1963) con la evaluación basada en la búsqueda de datos para la toma de decisiones, a R. Stake y M. Scriven (1976) con una evaluación en función de enjuiciamiento, a M. Parlett y D. Hamilton (1972) con una evaluación holística y contextual, y a E. Eisner (1985) con una evaluación artística, a Kemmis y a Joint (1981) Comité con una meta evaluación y finalmente a Stufflebeam (1987) con una evaluación para el perfeccionamiento de la enseñanza.

Se han realizado algunos intentos para sintetizar la amplia gama de investigaciones sobre la evaluación en los últimos años. Entre ellos cabría citar los realizados por Nevo (1983) y House (1986); sin embargo en todos ellos se manifiestan problemas relacionados a la dificultad de combinar de modo equilibrado la gran pluralidad de dimensiones existentes sobre evaluación. Por ello con la mayor frecuencia, estos

trabajos de revisión tienden a destacar más intensamente el estudio de determinadas perspectivas.

Como se puede observar las concepciones respecto a la evaluación resultan muy variadas; sin lugar a dudas los autores ya citados y fundamentalmente Stufflebeam contribuyeron a cambiar la concepción de evaluación que por mucho tiempo se confundió con la medición numérica; con la contribución de las nuevas propuestas se busco darle una dimensión más cualitativa a la evaluación: en donde el proceso tiene tanta importancia como los objetivos y los resultados de ahí que se comience a hablar de una evaluación formativa e integral, para oponerla a una evaluación tradicional de tipo sumativo, cuantitativo y calificadorio. Hoy la evaluación se percibe como un proceso global donde su único referente no sólo es el alumno, sino también el docente, la institución y aun la propia comunidad educativa.

Después de esta breve descripción en torno a los orígenes y evolución de la evaluación, consideramos pertinente tomar como base un modelo de evaluación que se apege al tipo de investigación que pretendemos realizar sobre integración educativa. En este sentido tomaremos los planteamientos metodológicos de Stufflebeam. Por lo que es conveniente describir su modelo.

Stufflebeam (1981) plantea que su incursión a la evaluación de programas fue meramente accidental, ya que junto con otros investigadores que tenían conocimientos sobre métodos de investigación valorativa, se dedico a trabajar en proyectos de evaluación de carácter institucional instaurados por la American Elementary and Secondary Education (ESEA., 1965). En un primer momento se inclinó por la aplicación de test ya ensayados y planificaciones investigativas ya aceptadas; sin embargo al tratar de poner en práctica estas recomendaciones cambio su concepción de la aplicabilidad de la experimentación y de los test objetivos para estudios evaluativos y empezó su búsqueda hacia un método más relevante y eficaz.

Como resultado de esta búsqueda realizo el llamado Modelo de Evaluación CIPP (Contexto, entrada-Input-, Proceso, Producto).

Este modelo pretendía en primer lugar proporcionar información a los interesados en la toma de decisiones, y tomó como base la experiencia de los proyectos de ESEA los que pretendían una mejor planeación de proyectos, esto es, cómo distribuir los recursos, cómo asignar y remodelar las ayudas, cómo obtener y mantener las ayudas, cómo obtener y mantener el apoyo de la comunidad, cómo adaptar los materiales didácticos y cómo promover la participación de los que participan en el proyecto.

Para poner en marcha todas estas decisiones de realización, enseñó a sus colaboradores cómo debían observar e involucrarse en las actividades del personal del proyecto de una manera continua y presentaba al menos una vez cada dos semanas un informe sobre los resultados del proceso de ese mismo personal, con el fin de que pudiera detectarse o solucionarse los problemas operacionales. Otro aspecto que considero fueron las decisiones relacionadas con la continuidad o finalización de un proyecto, según aumentaran o decrecieran los fondos, relacionando el proyecto con otro nuevo, institucionalizándolo, etc. a esto le denominó decisiones de reciclaje y sugirió que debían ser apoyadas con información acerca de lo que el proyecto ya había producido.

Retomando algunas de las ideas de este punto, Stufflebeam en su reconceptualización de la evaluación incluía la evaluación de proceso, que serviría de guía para la realización y la evaluación del producto, facilitando así las decisiones de reciclaje. La evaluación del proceso era un concepto relativamente nuevo en la tradición de la evaluación educacional; la evaluación del producto, desde luego, estaba relacionada con el modelo de evaluación de Tyler (1949).

La principal aportación del modelo CIPP, fue proporcionar nuevos conceptos a las ideas clásicas de la evaluación educacional, de manera que con ello proporcionaba nuevas nociones tanto para el proceso como para el producto. Además de proporcionar

una nueva estructura a los educadores, el utilizar la evaluación de contexto al servicio de las decisiones de la planificación.

La definición propuesta por Stufflebeam y Shinkfield (1987), respecto al modelo de evaluación CIPP es la siguiente.

“la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el merito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” Pág. 47.

Este modelo presenta la evaluación como un proceso más que como una simple prueba que incluye tres etapas: identificar, obtener y proporcionar información.

Tanto la información útil (para emitir juicios) como la descriptiva son consideradas adecuadas para valorar y ayudar a perfeccionar el objeto de interés. Los aspectos clave del objeto que, según la definición deben ser valorados incluyen sus metas, planificación, su realización y su impacto (los cuales son valorados respectivamente, mediante la evaluación de contexto, de la entrada del proceso y del producto). El criterio fundamental que debe ser tenido en cuenta incluye su valor (su respuesta a las necesidades valoradas) y su mérito (su calidad).

El modelo CIPP a su vez se integra por cuatro tipos de evaluación:

Evaluación del contexto, en esta se identifica al objeto de estudio (institución, programa, población o persona) valorar sus necesidades, reconocer las oportunidades que satisfacen a dichas necesidades, y reconocer si los objetivos propuestos son coherentes con las necesidades identificadas.

Cualquiera que sea el objeto central de la evaluación, los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, así como también para la asignación de cambios necesarios.

Evaluación de entrada: la principal función de esta es la de ayudar a valorar un programa mediante la identificación crítica de los métodos utilizados, el propósito de esta evaluación es ayudar a los clientes en la consideración de las estrategias alternativas. La evaluación de entrada enuncia el éxito, el fracaso y la eficacia de un cambio.

Evaluación del proceso: esta es una evaluación continua de la realización de un plan, es decir es la verificación para conocer hasta que punto las actividades del programa siguen la líneas que se habían planeado y si se están utilizando los recursos disponibles de manera eficaz.

En este sentido, se puede decir, que la principal misión de la evaluación del proceso es obtener información continúa que pueda ayudar al personal a llevar a cabo el programa tal como estaba planeado, si se considera que el plan es inadecuado, con la información que brinda esta evaluación será posible modificarlo tanto como sea necesario para su buena aplicación

Evaluación del producto: esta evaluación recopila las descripciones y juicios acerca de los resultados, relacionándolos con los objetivos y la información proporcionada por anteriores evaluaciones para interpretar su valor y su mérito. El principal objetivo de esta evaluación es averiguar que tanto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Una evaluación de producto debe preocuparse de los efectos deseados y no deseados, así como de los resultados positivos y negativos.

Ahora bien, se puede decir que la evaluación es uno de los aspectos fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza. La evaluación puede ser realizada tanto en diseño como en el desarrollo (proceso) curricular. En relación con nuestro proyecto de investigación pretendemos ubicarlo dentro de una evaluación del proceso planteada en el modelo CIPP de Stufflebeam (1981) el cual se ha descrito previamente.

Tomamos dicho tipo de evaluación, por que dentro de sus objetivos pretendidos están: el identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de planificación del procedimiento o de su realización; proporciona información para las decisiones programadas, y describir y juzgar las actividades del procedimiento por parte de los profesores, en nuestro caso sería por parte del maestro de apoyo de USAER y del maestro del aula regular.

Por medio de la evaluación del proceso planteada por Stufflebeam (1981) se pretende indagar sobre los conocimientos que tienen tanto los maestros de apoyo de USAER como los maestros del aula regular acerca de integración educativa, y como aplican estos conocimientos en el aula regular. En este sentido, el presente proyecto pretende recavar información en relación a los conocimientos que tienen los Maestros de USAER y los maestros del aula regular acerca de integración educativa; así como los apoyos que dan los Maestros de USAER a los maestros del aula regular para llevar a cabo la integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje es el profesor que, sin duda es el que mayor incidencia tiene en la formación y educación de los alumnos, y posiblemente para algunos autores, en el éxito o fracaso del sistema, pues la calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan (Nevo, 1997), por ello no podemos dejar fuera de las acciones evaluativas a los elementos que mayor incidencia ejercen en la integración educativa de los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales. Así pues, resulta comprensible el interés de realizar esta evaluación de los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria.

Por otra parte, toda evaluación del profesorado presenta como cualidad, el dar elementos para el perfeccionamiento de la actividad docente, aunque la mayoría de los docentes tienen temor a ser evaluados porque prevén resultados negativos entorno al desempeño de su labor educativa.

Existen importantes ventajas al realizar una evaluación sobre los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular sobre integración educativa, entre estas podemos destacar:

- Hacer ver a los maestros de apoyo de USAER y a los maestros del aula regular de educación primaria sus puntos débiles y fuertes de su preparación.
- Dar mayor oportunidad de ajustar su desempeño como profesionales de la educación al contexto real, al ofrecer a cada uno la ocasión de profundizar en el conocimiento de su preparación y por que no de su papel, posición y función dentro de la institución educativa.
- Les proporciona una panorámica de la forma en que esta aplicando sus conocimientos de integración educativa en el aula regular, y esto a la vez les permite modificar su práctica para mejorar la calidad del proceso de integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas.

Por último, al ser el maestro del aula regular y el maestro de USAER dos elementos de gran importancia para la integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, parece lógico que no queden fuera de las acciones evaluativas, pues ellos son responsables de introducir, conciente y racionalmente a dichos niño a las aulas regulares de una educación primaria; ello por supuesto dependerá de la calidad de atención que se les brinde a estos niños y a su vez esto depende de la preparación con la que cuenten ambos maestros, así como de su desempeño de estos como profesionales de la educación(Wang, 2001).

Después de haber dado un panorama general de la evaluación educativa, pasaremos a revisar en el siguiente apartado las funciones que desempeñan la evaluación; así como la tarea de cada una de estas.

Funciones de la evaluación.

En esta sección retomaremos las funciones de la actividad evaluativa (información, enjuiciamiento, toma de decisiones), así mismo mencionaremos los tipos de funciones que se desprenden de dichas funciones, es decir se describirá en que consiste la función Diagnóstica, la formativa y la sumativa.

En el estudio de las funciones de la evaluación se encuentra la existencia de diversidad de posturas; sin embargo en sentido amplio se puede decir que la actividad de la evaluación esta compuesta por tres tipos de funciones:

- Recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza.
- Interpretación de esta información.
- Toma de decisiones para el perfeccionamiento del sistema y cada uno de sus componentes.

Si bien son innumerables las funciones de la evaluación, a juicio de Cerda Gutiérrez (2000), no se justifica que se hable de diferentes tipos de evaluación puesto que existe un solo proceso evaluador, capaz de actuar sobre el sistema de diferentes formas y en distintos grados, es decir, según este autor, todos los tipos de evaluación que usualmente se mencionan en el medio educativo no son otra cosa que funciones diferenciadas de un mismo proceso.

La mayoría de las funciones, clasificaciones y tipologías propias de la evaluación giran directamente e indirectamente en torno a la problemática de la tríada objetivos-proceso-resultados, o sea, a las relaciones, importancia, dominio, efectos, formas de trabajo y componentes de estos tres elementos que en la realidad son la columna vertebral de cualquier tipo de evaluación. Los diversos tipos de evaluación no hacen otra cosa que privilegiar arbitrariamente a uno de estos componentes; pero independientemente de que sean tipos o funciones de la evaluación es importante

retomar por separado cada una de estas modalidades ya que son parte de la evaluación tradicional.

De acuerdo con Cerda Gutiérrez (2000), si consideramos que la evaluación se compone de las funciones de información y enjuiciamiento, y que además esta estrechamente relacionada con la toma de decisiones, es posible percibir, en su relación con esta última que la evaluación como entidad global desempeña a su vez tres tipos de funciones que se han venido denominando: diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación Diagnóstica.

Según Gómez Castro (1998), la función de diagnóstico suele considerarse dentro de formativa; pero puede verse como función aparte si se considera que su realización tiene como misión específica conocer la realidad sobre la que se va a actuar. Dentro del proceso de evaluación la función diagnóstica es la evaluación inicial, pues consiste en la realización de una valoración de los distintos aspectos sobre los que se va a incidir, dicha función se pone en práctica al empezar una etapa, un curso, una unidad didáctica, etc. y tiene por tanto un carácter descriptivo y de ajuste al contexto real, es decir, es de gran ayuda para conocer la situación real de partida no la que supuestamente debiera ser.

Evaluación Formativa.

La función formativa de la evaluación, cuya denominación se debe a Scriven (1967), se proyecta sobre el proceso didáctico y sirve para determinar la naturaleza del desarrollo del mismo, constituye además el punto de partida para decisiones de perfeccionamiento. La función formativa también ha sido denominada preactiva por constituir un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza. En suma La evaluación formativa proporciona información a través de todo el proceso con el propósito de sugerir ajustes y cambios en dicho proceso, lo cual permitirá reducir las deficiencias en el mismo.

Evaluación sumativa.

La función sumativa es la que se pone en práctica al término del proceso programado y se centra en el análisis y valoración de los resultados, o sea, cuando el producto esta completamente acabado. Se parte del supuesto de que este producto o resultado resume todas las instancias y contenidos del proceso de evaluación (Cerdea Gutiérrez, 2000). La evaluación sumativa tiene como objeto proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos; además sirve de base para adoptar decisiones de certificación, de promoción o de repetición, de selección. Este tipo de función evaluadora ha sido denominada también retroactiva, ya que en realidad da cuenta de lo realizado en el pasado.

Aunque el proceso evaluador es por definición siempre el mismo (identificar, obtener información, proporcionar pautas de reorientación, etc.) las características de dicho proceso varían según la modalidad de evaluación que predominantemente se utilice y según el momento en el que se realice dicha evaluación.

Ahora bien, la evaluación es una de las cuestiones fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza, ésta puede realizarse en tres momentos al iniciar una etapa, programa, etc., durante el desarrollo de estos, o bien al finalizar de los mismos, por ello la función de la evaluación puede ser: diagnóstica, formativa, o sumativa. En relación con nuestro proyecto de investigación, como ya mencionamos en el apartado anterior (origen y evolución de la evaluación educativa) se trata de una evaluación del proceso y se puede decir que haremos uso de la función formativa de la evaluación educativa, ya que dicha función tiene como propósito mejorar el proceso, de una etapa, de un programa, etc., en el caso de la investigación que se pretende llevar a cabo, la función formativa de la evaluación, será de gran ayuda para proporcionar información sobre las dificultades y deficiencias, detectadas en el trabajo que desarrollan los Maestros de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria , y a la vez esta información permitirá de alguna manera mejorar el proceso de integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

A continuación revisaremos algunas cuestiones relevantes de la evaluación docente entre estas: los aspectos que pueden ser evaluados en un profesor; algunos modelos evaluativos de la docencia y la tarea que llevan a cabo cada uno de estos modelos.

Evaluación de la docencia.

En esta sección abordaremos los aspectos que pueden ser evaluados en el profesorado entre estos se encuentran: aptitudes docentes, competencia docente, entre otros; así mismo se describen brevemente los modelos más representativos de evaluación de la docencia (evaluación centrada en objetivos; Tyler (1975), Cronbach (1982); evaluación basada en el modelo CIPP; Stufflebeam (1987) etc., además se habla a groso modo sobre los bloques en los que se agrupa la evaluación de la función docente.

La evaluación es el complemento necesario de la formación, para que haya un auténtico desarrollo profesional docente. La evaluación es un instrumento de primer orden, no sólo porque señala donde se encuentra el nivel mínimo de exigencia en la competencia de los profesores, sino esencialmente, por su potencial en el desarrollo profesional progresivo de los docentes (Yániz, 1998).

Ahora bien en la evaluación del profesorado existen diversos aspectos que pueden ser evaluados entre estos se pueden distinguir los siguientes:

- Aptitudes docentes: conocimiento habilidades o valores específicos considerados importantes para ser un buen profesor y que el docente puede o no poseer.

- Competencia docente: se refiere al repertorio de competencias que posee el profesorado. Cuanto mayor sea este repertorio más competente se considera al profesor.
- Actuación docente: incluye lo que hace en su trabajo, expresado en términos de conducta.
- Efectividad docente: los resultados que un profesor logra, definidos en términos de lo que hacen los alumnos (Yanez, 1998)

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores no cabría considerar a la evaluación como una mera valoración; así mismo no puede entenderse como un sistema de control de la trayectoria, sino como una actuación de crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y control de las variables que se presentan en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento de la actuación docente. La evaluación debe de ser una ayuda, no una amenaza. El propósito de la evaluación no debe ser la realización de un ajuste de cuentas o de un juicio sobre la actuación profesional de los docentes; el propósito fundamental de la evaluación docente es conseguir a través de la indagación rigurosa, las evidencias necesarias de tal manera que los protagonistas puedan formular un juicio riguroso sobre su práctica docente

Así como existen diversos aspectos que pueden ser evaluados en un profesor también existen diferentes propuestas de evaluación de la docencia, entre las que destacan:

- Evaluación centrada en objetivos: Tayler (1975), Cronbach (1982).
- Evaluación basada en el modelo CIIPP: Stufflebeam (1987).

- Evaluación del proceso como Investigación-acción: Stenhouse (1975), Elliot (1986).
- Evaluación Democrática de MacDonald (1983).

La evaluación de la docencia ha preocupado a investigadores y docentes, por lo cual se ha desarrollado una gran variedad de modelos de evaluación que van desde los que se centran en evaluar objetivos a partir de los productos o resultados, como el modelo de Tyler (1975) que considera la evaluación como la comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en el programa de enseñanza y del cual el maestro es responsable o como el de evaluación de productos de Cronbach (1982) que consiste en la recogida y la utilización de información con el fin de informar a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza. Al igual que el modelo de Tyler (1975) evalúa los resultados a partir de los objetivos.

El modelo de Stenhouse (1975) se preocupa más por evaluar el significado del objeto, en el sentido de comprender e interpretar el proceso más que calcular su valor. El modelo de investigación-acción de Elliot (1986), que retoma algunos planteamientos de Stenhouse (modelo de procesos y que se conoce como la metodología de la investigación-acción, es decir, centrarse en los procesos en lugar de los productos, el estudio de los problemas prácticos en relación con su contexto (estudio de caso), el análisis de los problemas desde diferentes puntos de vista (métodos de triangulación) el estudio de los efectos de las estrategias de acción en la experiencia de los alumnos, para perfeccionar la práctica educativa (Rosales, 1990).

A través de la investigación-acción de Elliot (1986), los profesores pueden transformar el medio educativo (los currículos, los métodos de enseñanza y la ética escolar) al desarrollar la conciencia docente, además de reflexionar sobre sus acciones pedagógicas.

Así como modelos más elaborados como el CIPP (contexto, entrada, proceso producto) de Stufflebeam (1987) que es una evaluación continua y sistemática que pretende perfeccionar, con un carácter más formativo, al considerar a la evaluación como un herramienta para la mejora de la calidad educativa.

Por último MacDonald (1983) y su evaluación democrática, la cual es considerada como el proceso de concebir, obtener y comunicar información para orientar las decisiones educativas en relación con un programa especificado.

De lo anterior podemos decir, que la evaluación de la docencia se agrupa en tres bloques que están en función del tipo de argumento y criterios evaluativos utilizados y que a continuación se describen.

1) La evaluación como rendimiento de cuentas, desde esta perspectiva la evaluación del profesorado constituye una herramienta que permite a las administraciones e instituciones rendir cuentas ante la sociedad, tanto del grado de cumplimiento de sus fines como de la eficiencia que demuestran los profesores en cuanto al comportamiento instruccional afectivo (cumplimiento de los objetivos del programa, buen desempeño del maestro que se traduce en un buen desempeño de los alumnos).

Desde esta postura la actividad docente de un profesor puede sustraerse a esta función de responsabilidad (resultados que ofrece en cuanto a productividad) necesaria en todo servicio o programa de intervención social, más cuando esta financiado con recursos públicos. La institución le contrata para realizar un servicio que necesariamente deberá ser útil y provechoso.

2) la evaluación como estrategia de promoción (competencia docente) pone de relieve la calidad del trabajo o servicio que cada profesor desarrolla dentro de la institución (características del buen profesor). Este reconocimiento y promoción del profesorado necesariamente deberá tener en cuenta aspectos relativos a su eficiencia y competencia docente para lo cual es imprescindible usar estrategias evaluativas

apropiadas que permitan recabar la información pertinente, que se puedan utilizar con esa finalidad. Este enfoque se le conoce como función sumativa de la evaluación.

3) finalmente la evaluación como herramienta para estimular la mejora de la actividad docente (excelencia y buen desarrollo profesional). Desde esta perspectiva, la finalidad de todo proceso evaluativo es su función formativa, pues esta posibilita al profesorado a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades profesionales y planificar estrategias que influyan en la mejora de la actividad docente y sobre su desarrollo como profesional.

Aunque cada una de estas dos últimas propuestas justificarían por si solas la necesidad y utilidad de implantar procesos de evaluación del profesorado, en la práctica no se excluyen; ya que son complementarias aunque tengan unos supuestos diferentes en función del tipo de audiencia que demanda la evaluación.

Por último, retomando lo mencionado se puede decir, que en la evaluación docente hay dos líneas o intenciones; por un lado la evaluación como control social sobre el sistema educativo y sobre las actuaciones de los profesionales que en él trabajan, en cuanto a un instrumento que permite ver la eficiencia del profesorado y la evaluación como el medio para ver su utilidad y aprovechamiento como recurso de servicio a la sociedad (rendimiento de cuentas); y por otro, la evaluación entendida como un modo de aprendizaje profesional de los propios docentes, que le sirve como herramienta necesaria para estimular su actividad docente, en el sentido formativo que posibilite el tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales.

A continuación se presenta una descripción del procedimiento a través del cual se pretende hacer efectivo este proyecto de investigación de una forma objetiva y sistemática.

CAPITULO II

METODOLOGÍA.

Hablar de integración es reconocer la diversidad y aceptar que es necesario ofrecer a cada uno de los sujetos las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades (Escalante, 2000), por lo tanto, la integración educativa pretende e implica un cambio profundo en la escuela regular; así mismo se requiere que los actores principales: maestros de apoyo de USAER y maestros del aula regular tengan una participación activa en apoyo a la integración de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, para ello será necesario que la preparación de ambos maestros sea continua y de calidad, de esta forma podrán desarrollar estrategias de trabajo cada vez más planificadas, además es necesario también que desarrollen su trabajo de forma colegiada, compartida, para que de esta forma se asegure una mejoría en la calidad educativa de los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales. Debido a la gran importancia que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular en la integración educativa de dichos niños (as) surge en nosotros el interés de indagar en el tema:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Cuáles son los conocimientos que tienen los Maestros(as) de Apoyo de USAER y los Maestros (as) del Aula Regular de educación primaria acerca de la integración educativa?

OBJETIVOS.

Los objetivos que sustentarán este proyecto de investigación son:

Objetivo general

Analizar los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de integración educativa.

Objetivos específicos

- Describir los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de integración educativa.

ESCENARIO.

El presente proyecto de investigación se llevo a cabo en tres Escuelas Primarias Públicas del Distrito Federal, que cuenten con unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) y que por tanto asisten niños con Necesidades Educativas Especiales. La primera Escuela se llama “Luis Hidalgo Monroy”, se encuentra ubicada en el centro de la Delegación Coyoacán, es una escuela con planta baja y un primer piso; esta conformada por 14 aulas, en donde se encuentran dos grupos de 1º, 2º, 3º y 6º grado, así como tres grupos de 4º y 5º grado, por lo que el total de la planta docente es de 15 maestros del aula regular, la Directora, un Profesor de Educación Física y una secretaria. Dicha escuela cuenta con un patio pequeño; pero limpio, todas las aulas se encuentran bien cuidadas y el mobiliario muestra un buen estado. Existe además una sala de usos múltiples, la dirección y el salón donde se encuentra la USAER

Los niños (as) que asisten a la escuela antes citada, son en su mayoría de un nivel socioeconómico medio, viviendo en zonas aledañas a la demarcación.

La segunda Escuela Primaria que formó parte de la muestra se llama “Basilio Badillo, ésta, se encuentra ubicada en la Delegación Iztacalco, es una escuela de dos plantas, cuenta con 9 aulas, en las cuales hay dos grupos de 1º, 2º, y 3er grado, además de un grupo de 4º, 5º y 6º grado, el total de la planta docente es de 9 maestros del aula regular, también se encuentra la Directora del plantel, un Profesor de Educación Física y la secretaria de la Dirección. El patio de esta escuela es grande, las instalaciones y el mobiliario en general se encuentran en buen estado y denotan limpieza. Además de las aulas en donde se ubica cada grado escolar, también hay una sala de usos múltiples y un aula acondicionada para USAER. El nivel socioeconómico que prevalece en el alumnado de dicha escuela, es medio, en general la mayoría de los niños (as) que acuden a esta escuela viven en colonias aledañas a la misma.

La tercera escuela que fue parte de la muestra es la Primaria “Tlacoquemécatl”, ésta se ubica en la Delegación Benito Juárez, es una institución de dos plantas y se compone de 13 aulas, en las cuales, se encuentran dos grupos de 1º, 2º, 3º, 4º, y 6º grado; además de tres grupos de 5º grado, por lo que el total de docentes es de 13 maestros del aula regular, la Directora, un Profesor de Educación Física y el secretario de la dirección. La escuela antes citada, tiene un patio grande; las instalaciones y el mobiliario se encuentran en buen estado, pues se aprecia que reciben mantenimiento continuamente. Dicha escuela, cuenta también con un salón de usos múltiples y un aula en donde se ubica la USAER. La mayoría de los alumnos (as) que asisten a esta escuela son de un nivel socioeconómico medio; así mismo, por lo general viven en colonias cercanas a la misma institución.

Resulta imprescindible subrayar, que las USAER que se ubican en cada una de las Escuelas Primarias antes mencionadas, formaron también parte de la muestra; ya que se requería además de la planta docente de dichas escuelas, a los maestros de apoyo de USAER, es decir, el cuestionario de opinión se aplicó a maestros del aula regular y Maestros de USAER de la misma institución educativa.

TIPO DE ESTUDIO.

Por las características de este proyecto de investigación y dado la misma naturaleza del problema resulta enmarcado en una metodología cualitativa, por lo que nos conlleva a elegir el estudio de caso, el cual "... se centra en la indagación sobre un caso o ejemplo y requiere un examen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular" (García, 1992). Por tanto, se considerara el estudio de caso como aquella metodología rectora para guiar todo el procedimiento práctico de este proyecto, ya que este tipo de estudio se orienta hacia la comprensión profunda de realidades singulares (individuo, familia, grupo, institución social o comunidad, institución educativa). En nuestro caso específico se centró en una parte de la realidad de la institución educativa, es decir, lo que realizó con este estudio es una indagación de una situación específica, real, particular y única como lo es la integración educativa. El estudio de caso nos permitió explorar y analizar una pequeña parte de la realidad de la integración educativa, con ello nos referimos a la indagación sobre cuáles son los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de integración educativa, y que apoyos reciben los maestros del aula regular por parte de los Maestros de USAER.

SUJETOS.

La muestra objeto de estudio, estuvo compuesta por dos grupos: El primero de estos fue constituido por la planta docente de tres escuelas primarias del Distrito Federal, específicamente de las delegaciones: Álvaro Obregón, Coyoacán e Iztacalco; la planta docente de estas, dio un total de 31 maestros del aula regular. La elección de dichas escuelas fue de manera intencional; ya que debían cumplir con dos condiciones: 1) que asistieran niños con Necesidades Educativas Especiales y 2) que contarán con una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El segundo grupo de la muestra, estuvo conformado por 36 maestros de apoyo de USAER pertenecientes a las tres escuelas primarias arriba citadas respectivamente.

Los datos obtenidos tras la aplicación del instrumento, fueron sometidos a un análisis estadístico de frecuencia conformándose la muestra de la siguiente manera:

TABLA 1

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS MUESTRAS.

MAESTROS DE APORYO DE USAER.					
SEXO		EDAD		TIEMPO LABORANDO EN USAER.	
Femenino 86.1%	Masculino 13.9 %	21-30 años	9.1 %	1-5 años	25 %
		31-40 años	57.6 %	6-10 años	72.2 %
		41-50 años	27.3 %	11-15 años	
		51-60 años	6.1 %	16-20 años	2.8 %
MAESTROS DEL AULA REGULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA.					
SEXO		EDAD		TIEMPO LABORANDO COMO DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA.	
Femenino 83.9 %	Masculino 16.1 %	21-30 años	11.5 %	1-10 años	22.2 %
		31-40 años	23.1 %	11-20 años	22.2 %
		41-50 años	57.7 %	21-30 años	51.9 %
		51-60 años	7.7 %	31-40 años	3.7 %

En la tabla 1 se encuentran las características generales de las muestras. En cuanto al sexo se observa una marcada prevalencia femenina tanto en los maestros de apoyo de USAER como en los maestros de educación primaria.

En lo referente a las edades de ambas muestras se puede observar que las edades predominantes en los maestros de apoyo de USAER van de 31 a 40 años, es decir, la mayoría de ésta se encuentra conformada por adultos jóvenes, distribuyéndose el resto de dicha; entre los jóvenes recién egresados y los adultos maduros.

Por el contrario, en la muestra conformada por los maestros de educación primaria las edades que prevalecen son de 41 a 50 años, lo cual indica que la mayoría de los sujetos son adultos maduros y una minoría se encuentra entre las edades de 21 a 30 años ó de 51 a 60 años.

Se puede distinguir también, que la mayoría de los maestros de apoyo de USAER cuentan con una experiencia laboral que va de los 6 a los 10 años, lo cual indica que dichos maestros son relativamente jóvenes en el ámbito de USAER.

Finalmente, en el mismo cuadro podemos observar que la experiencia docente de los maestros del aula regular de educación primaria en su mayoría es de 21 a 30 años; el resto de la muestra se encuentra en el rango de entre 1 a 10 años u 11 a 20 años de trabajo educativo, ello quiere decir, que dichos maestros cuentan con una larga experiencia en el ámbito de la educación, sin embargo, esto no avala una vasta experiencia en el campo de la integración educativa.

INSTRUMENTOS.

Para la realización de este proyecto de investigación fue necesario:

- a) La realización de una guía de entrevista, conformada por 15 preguntas (ver Anexo 1). La cual fue de gran utilidad para nosotras las entrevistadoras, pues con dicha guía nos aseguramos de cubrir los temas de nuestro interés, relacionados a la integración educativa.
- b) Utilización de entrevista semiestructura, esta fue de utilidad para recabar información sobre la temática de integración educativa; dicha información sirvió para la delimitación de las categorías que conformarían a los cuestionario de opinión que se pretendían diseñar: uno para los Maestros de Apoyo de USAER y otro para los maestros del aula regular.

- c) Se elaboraron dos cuestionarios de opinión con reactivos cerrados, por lo que cuentan con cinco posibles repuestas. Ambos cuestionarios permitieron obtener información acerca de: la formación docente en integración educativa, experiencia en éste campo, sus conocimientos sobre integración educativa, la actitud y aptitud para dicha integración; así como la disposición al trabajo en equipo (ver anexo 3).

Construcción de los cuestionarios de opinión.

Los ítems de ambos cuestionarios que se diseñaron, se derivaron de las siguientes categorías:

Formación profesional: son los aprendizajes que se han adquirido de un saber, de un saber hacer y la iniciación a los tipos de comportamiento requeridos para el ejercicio de un rol, ya sea como docente del aula regular o como maestro de apoyo de USAER, es decir, es toda aquella información y/o conocimiento adquirido entorno a lo que es integración educativa y Necesidades Educativas Especiales. Dentro de la formación profesional existen dos aspectos muy importantes: la capacitación o preparación adicional y la actualización.

Experiencia en integración educativa: alude a la experiencia pedagógica realizada en condiciones reales, es decir en centros escolares y con alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales o en alguna actividad que tenga que ver con la integración educativa.

Conocimientos sobre integración educativa: conjunto de todo lo que se sabe acerca de la integración educativa, por haberlo aprendido, experimentado o reflexionado, es decir, es aquella información con la que cuenta el maestro de apoyo de USAER y el maestro del aula regular respecto a la integración educativa, pudiendo

haberla adquirido en la misma escuela donde laboran, en cursos especializados o bien de forma autodidacta.

Actitud ante la integración educativa: es la predisposición a reaccionar positiva o negativamente frente a determinados sujetos (alumnos con Necesidades Educativas Especiales) o situaciones referentes a la integración educativa. Una actitud incluye dos atributos: el cognitivo (creencias, conocimientos del individuo respecto del objeto o situación de su actitud), el emocional (sentimientos de placer o displacer que produce la activación de la actitud).

Aptitud para la integración educativa: es la capacidad o habilidad potencial de acción (por parte del docente o el maestro de apoyo de USAER), es decir, es el conjunto de condiciones necesarias de que un sujeto dispone para actuar con cierta eficacia en algún campo. Se distinguen dos tipos de aptitudes: las psicológicas, referidas a algún concepto teórico psicológicamente definido, y las pragmáticas referidas a criterios externos escolares o profesionales.

Trabajo en equipo: es la disposición de colaborar con diferentes instancias, tales como: padres de familia, profesorado del aula regular, instituciones externas o internas (USAER), para lograr el éxito de la integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

El cuestionario que va dirigido a los maestros de apoyo de USAER, se conforma de 49 reactivos distribuidos como se indica en el siguiente cuadro:

CUESTIONARIO PARA MAESTROS DE APOYO de USAER	
CATEGORIA.	NUMERO DE REACTIVOS.
1. Formación profesional.	Del reactivo 1 al 5
2. Experiencia en integración educativa.	Del reactivo 6 al 10
3. Conocimientos sobre Integración Educativa	Del reactivo 11 al 15

4. Actitud ante la Integración Educativa.	Del reactivo 16 al 31
5. Aptitudes para la Integración Educativa.	Del reactivo 32 al 37
6. Trabajo en equipo.	Del reactivo 38 al 49

La categoría número uno esta compuesta de cinco reactivos, debido a que consideramos que con éstos, son suficientes para recavar la información necesaria que nos dará una visión general de la preparación que posee el maestro de apoyo de USAER para abordar las tareas de la integración educativa.

La segunda categoría se conforma por cinco reactivos, que a nuestro parecer son suficientes para conocer sobre la experiencia que tienen los maestros de apoyo de USAER en el trabajo de integración educativa.

La tercera categoría se constituye por cinco reactivos, debido a que hay una amplia gama de conocimientos que los profesores deberían conocer sobre la integración educativa, por ello se hizo necesario plantear un conjunto de reactivos, de los cuales se eligieron los cinco más relevantes para esta categoría.

La cuarta categoría se compone por dieciséis reactivos, puesto que hay demasiados aspectos por externarse a través de esta categoría, por ello fue necesario extenderse.

La quinta categoría esta constituida por seis reactivos, que nos proporcionarán información relevante sobre el trabajo que podrían llevar a cabo los Maestros de USAER en apoyo a la integración educativa.

Sexta categoría, se conforma de doce reactivos, pues consideramos que con la información que arrojen dichos reactivos, será suficiente para contemplar un panorama sobre la disposición que tienen los maestros de apoyo de USAER al trabajo en equipo.

Por otro lado, el cuestionario que se diseñó para los maestros del aula regular se constituye de 48 reactivos distribuidos de la siguiente manera:

CUESTIONARIO PARA MAESTROS DEL AULA REGULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	
CATEGORIA.	NÚMERO DE REACTIVOS.
1. Formación profesional.	Del reactivo 1 al 5
2. Experiencia.	Del reactivo 6 al 10
3. Conocimientos sobre Integración Educativa	Del reactivo 11 al 15
4. Actitud ante la Integración Educativa.	Del reactivo 16 al 31
5. Aptitudes para la Integración Educativa.	Del reactivo 32 al 37
6. Trabajo en equipo.	Del reactivo 38 al 48

La categoría número uno se compone de cinco reactivos, pues consideramos que estos son suficientes para recavar la información necesaria que nos dará una visión general de la preparación que posee el maestro del aula regular para enfrentar a la integración educativa.

La segunda categoría se constituye por cinco reactivos, los cuales nos parecen suficientes para conocer un poco sobre la experiencia que tienen los maestros del aula regular en el trabajo de integración educativa.

La tercera categoría se conforma por cinco reactivos. Para esta categoría existía mucha información, por ello fue necesario primeramente, plantear un conjunto de reactivos, de los cuales se eligieron los cinco más relevantes para componer a esta categoría.

La cuarta categoría se compone por dieciséis reactivos, ya que hay demasiados aspectos que pueden salir a flote a través de esta categoría, por ello fue necesario explayarse en la conformación de ésta.

La quinta categoría, esta constituida por seis reactivos que consideramos nos ofrecerán información muy relevante sobre el trabajo que podrían llevar a cabo los maestros del aula regular para la integración educativa.

Sexta categoría, se conforma de once reactivos que a nuestro parecer serán suficientes para tener un panorama sobre la disposición al trabajo en grupo por parte de los maestros del aula regular.

PROCEDIMIENTO.

El procedimiento se realizó en tres fases:

Primera fase: obtención de información.

a) búsqueda de información:

Una vez que se planteó el problema de nuestro interés se dio inicio a una búsqueda de información respecto a la integración educativa en libros, revistas, Internet, documentos oficiales de la SEP y de las Unidades de servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER). Esto con la finalidad de recopilar información para la constitución del marco teórico; así mismo se revisaron diversos libros que ayudaron a la conformación de la metodología, específicamente a delimitar: los objetivos, el escenario, el tipo de estudio en donde se ubica este proyecto de investigación y los sujetos que fueron de utilidad para hacer efectivo dicho proyecto.

b) recopilación cualitativa:

Para la recopilación se utilizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplicaron a personas expertas sobre integración educativa; esto se llevo a cabo con la finalidad de obtener información que nos permitió delimitar las categorías que conformaron los cuestionarios de opinión que se diseñaron, y a la vez, estas categorías dieron pauta para la realización de los ítems de dichos cuestionarios.

Para hacer efectivas estas entrevistas fue necesario revisar documentos oficiales de la Dirección de Educación Especial respecto a integración educativa, libros, revistas, también se realizaron visitas a distintas USAER ubicadas en diferentes escuelas primarias del distrito federal, todo esto con la finalidad de obtener información para la construcción de la guía de entrevista, que fue de gran ayuda para nosotras como entrevistadoras en la organización de las temáticas, de esta manera nos aseguramos que la conversación con los entrevistados fuera de manera lógica y que se cubrirían los temas de interés relacionados con la integración educativa. Esta guía estuvo conformada por aproximadamente 15 preguntas (ver anexo 1), de las cuales se derivaron otras durante la entrevista cuando resulto necesario.

La guía de entrevista se realizó en base a los siguientes tópicos:

- integración educativa (conceptualizaciones, finalidades, principios y efectos de la integración educativa).
- Necesidades Educativas Especiales (como se conciben, quien las detecta, apoyo que se brinda a los niños y niñas con estas necesidades)
- USAER (sus funciones, la preparación o capacitación de sus maestros de apoyo).

- El profesor del aula regular (su papel dentro de la integración educativa, su preparación o capacitación para la atención a las Necesidades Educativas Especiales, el papel de su actitud ante la integración educativa).
- Principales actores dentro de la integración educativa. (quiénes son y cómo intervienen en el proceso de la integración educativa de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales).

Una vez terminada la guía de entrevista en base a los tópicos citados, se procedió a elegir a los expertos en integración educativa para la realización de las entrevistas. Dichos expertos se eligieron intencionalmente; pues debían cumplir con dos requisitos: ser especialistas en integración educativa y estar inmersos en la práctica de dicha Integración.

Después de la realización de las entrevistas a los expertos en el tema de integración educativa se procedió a la transcripción literal y completa de las mismas; posteriormente se inició un análisis semántico de dichas entrevistas, éste consistió en lo siguiente:

- a) Identificar los objetos sobre los que se hablará (objeto y palabras claves).
- b) Analizar los comentarios y atributos principales que son enunciados y la forma en que son valorados (positiva o negativamente).
- c) Hacer un análisis de las conversaciones y establecer:
 - si hay aportación de ideas semejantes.
 - si hay diferencias y precisar en qué consisten.
 - comentar si hay aportaciones con mayor detalle (es decir, si alguno de los sujetos comenta algo que los otros no hayan tomado en cuenta).

Por último, se elaboró una síntesis global con las aportaciones de los elementos anteriores y se buscó caracterizar estas aportaciones hacia una evaluación de la integración educativa.

Ya realizado el análisis de las respuestas de las entrevistas, se procedió a detectar los aspectos más relevantes de la integración educativa y cuáles son susceptibles de evaluarse mediante los instrumentos que se diseñaron (cuestionarios de opinión).

De los resultados de análisis y síntesis global de las respuestas generadas a partir de las entrevistas, se procedió a elaborar cuadros (ver anexo 2) que integran información tanto de aspectos generales como elementos específicos de la integración educativa, así como las categorías e indicadores que se pueden evaluar y que dieron como resultado los Instrumentos diseñados.

Segunda fase: diseño y validación de los instrumentos.

De los cuadros que contienen información tanto de aspectos generales y elementos específicos de la integración educativa, así como las categorías e indicadores que son susceptibles de evaluación, se procedió a elaborar los ítems por cada una de las categorías, además se agregaron las correspondientes opciones de respuesta, ya que los instrumentos diseñados fueron conformados con ítems cerrados (Ver anexo 3).

Una vez diseñados los instrumentos se realizó la validación de éstos por medio de una evaluación por jueceo, la cual consistió en presentar los instrumentos a 6 expertos en el tema de integración educativa y en la construcción de instrumentos, ellos, validaron en lo referente a:

Las categorías: en relación a éstas, se solicitó revisarán la conceptualización de las mismas y realizarán por escrito sus comentarios.

Para los ítems (pregunta y respuesta), se les pidió a dichos expertos que su revisión girara en torno a:

1. Coherencia de los ítems (adecuación de los ítems con el objeto de estudio y la categoría a la pertenecen).
2. Accesibilidad de los ítems (adecuación del código de lenguaje de los ítems ante las muestras de estudio, en este caso ante los maestros de apoyo de USAER y ante los maestros del aula regular).
3. Pertinencia de los ítems (que los ítems estén acorde con el tema y sean relevantes para el objeto de investigación)

Una vez realizado el jueceo de los instrumentos, se procedió a corregir algunos aspectos de éstos en relación a la definición de las categorías, así como también, se realizaron ajustes a los ítems en relación a la coherencia, accesibilidad y pertinencia de los mismos, según lo indicaron los expertos (ver anexo 4).

Después de cumplir con la validación de los instrumentos, nos dimos a la tarea de la obtención de las muestras para la aplicación de los instrumentos.

Tercera fase: obtención de las muestras para la aplicación de los instrumentos (cuestionarios de opinión)

Antes de la aplicación de los instrumentos se necesitaba la disponibilidad de las muestras, que en este caso fueron dos grupos, el primero estuvo compuesto por la planta docente de tres escuelas primarias del Distrito Federal, las cuales, dieron un total de 31 maestros del aula regular; dichas escuelas cuentan con una USAER y con la asistencia de niños (as) con Necesidades Educativas Especiales. El segundo grupo de la muestra, estuvo conformado por 36 maestros de apoyo de USAER de diferentes escuelas primarias del Distrito Federal. Para obtener ambas muestras, se solicitó a la

Dirección General de Educación Especial, un directorio para identificar las Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER) dentro de las escuelas primarias Públicas ubicadas en el Distrito Federal, así mismo, se inicio el tramite ante la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y la Dirección de Educación Especial para obtener el permiso de la aplicación de los instrumentos en diferentes Escuelas Primarias Públicas y en las USAER de las mismas instituciones. El siguiente paso para conseguir a dichas muestras, fue acudir a las tres escuelas primarias que nos asignaron para acordar el acceso a éstas con su respectivo director o directora y plantearle el motivo de nuestra visita (la aplicación de un cuestionario de opinión a la planta docente), es importante mencionar, que una vez que el director o directora estuvo de acuerdo con nuestra estancia en su escuela, se expuso a cada uno de los profesores nuestro objetivo dentro del plantel y al mismo tiempo se les hizo entrega del cuestionario que debían contestar.

Por lo que respecta a las USAER, la Dirección de Educación Especial nos canalizo hacia las coordinaciones (1y 5) correspondientes a las que pertenecían las USAER de nuestro interés; una vez que se realizaron algunos tramites en dichas coordinaciones, se acudió a las USAER de las Escuelas Primarias previamente asignadas por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, con la finalidad de exponer ante los maestros de apoyo de USAER el objetivo de nuestra visita y entregarles el cuestionario de opinión correspondiente que debían contestar.

Es importante destacar, que una vez obtenidas las muestras se aplicaron los instrumentos de manera personalizada, es decir, se entregó a cada uno de los maestros de apoyo de USAER y a cada maestro del aula regular un cuestionario, ya sea de salón en salón o en un espacio previamente asignado. El cuestionario también pudo haberse aplicado con previa cita en algún caso determinado; pero, no hubo necesidad de ello.

Las modalidades de aplicación de los instrumentos, se pensaron por los inconvenientes que podían haberse presentado, tanto con los maestros de apoyo de USAER como con los maestros del aula regular.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

ANÁLISIS DE DATOS.

Los datos derivados de la aplicación de los instrumentos fueron sometidos a un análisis estadístico, utilizando para tal efecto el programa SPSS, dicho análisis consistió en las siguientes fases:

1. Realización de la base de datos; ésta se conformo con las respuestas arrojadas en los cuestionarios aplicados a los maestros de apoyo de USAER y a los maestros del aula regular. Para llevar a cabo esta tarea, fue necesario asignar un valor a cada una de las respuestas de los ítems, quedando de la siguiente manera: a=4, b=3, c=2, d=1.

2. Posteriormente se llevo a cabo un análisis estadístico de frecuencia por categoría, con el cual fue posible obtener la media de cada una de las siguientes variables: formación profesional, experiencia en integración educativa, conocimientos sobre integración educativa, actitud ante la integración educativa, Aptitudes para la integración educativa y trabajo en equipo. Dicho análisis permitió llevar a cabo otro utilizando la t de student, esto con la finalidad de determinar si ambas muestras diferían de manera significativa respecto a sus medias; para conocer tal diferencia se tomo en cuenta un nivel de confianza de 0.05, el cual significa un 95% de que ambas muestras en realidad difieren significativamente entre sí y 5 % de posibilidad de error.

3. Por último, se realizó un análisis estadístico de frecuencia pregunta por pregunta de los cuestionarios de opinión que se aplicaron a los maestros de apoyo de USAER y a los maestros del aula regular respectivamente. Este análisis, permitió visualizar acuerdos o contradicciones en las respuestas de algunas preguntas específicas de

ambos cuestionarios, mismas preguntas que fueron de utilidad para complementar el análisis que se realizó por medio de la t de student.

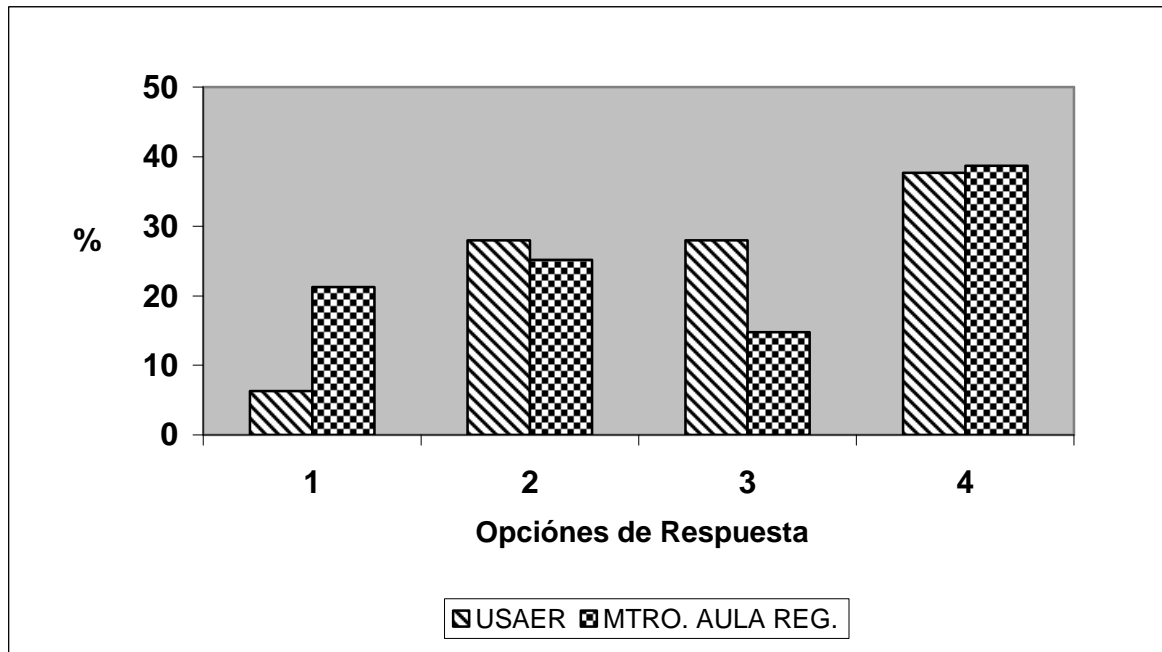
Ahora bien, para facilitar la interpretación de los datos numéricos arrojados por los análisis ya descritos, a continuación se presentan los resultados por medio de gráficas en función del porcentaje, en dicha interpretación, se indica la media que obtuvieron ambas muestras en cada categorías para posteriormente destacar las preguntas más relevantes de cada una de éstas. Antes de mostrar las gráficas citadas, es importante presentar la siguiente tabla:

TABLA 2
MEDIA OBTENIDA EN CADA CATEGORÍA.

CATEGORÍA	MAESTROS DE APOYO DE USAER	MAESTROS DEL AULA REGULAR
	MEDIA	MEDIA
• Formación profesional.	2.9	2.7
• Experiencia en integración educativa.	2.5	2.4
• Conocimientos sobre integración educativa.	2.3	2.7
• Actitud ante la integración educativa.	3.0	2.9
• Aptitud para la integración educativa.	2.7	2.9
• Trabajo en equipo.	2.9	2.8

La tabla 2, da pie para mostrar la primera gráfica de los resultados; ya que cada una de éstas se interpreta conjuntamente con la media correspondiente de dicha tabla:

GRÁFICA 1
FORMACIÓN PROFESIONAL



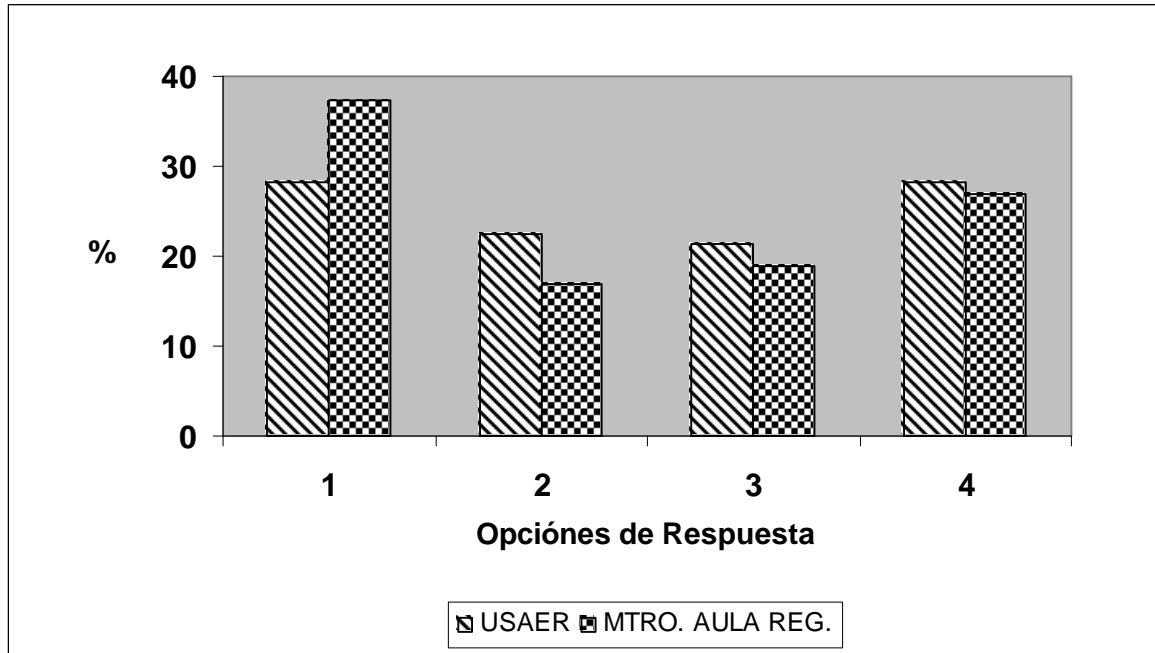
En la gráfica 1, se observan los datos derivados de las dos muestras en relación a la categoría formación profesional; en dicha categoría los **maestros de apoyo de USAER** se ubican en una media de 2.9 y la de los **maestros del aula regular** es de 2.7 (ver tabla 1), lo cual quiere decir, que ambas muestras reflejan una buena preparación para atender a los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; ya que consideran haber adquirido un saber y un saber hacer para el desarrollo de su práctica profesional dentro de la integración educativa. De acuerdo a las medias que se obtuvieron de las dos muestras, se puede decir que no existe una diferencia significativa entre ambas; pues el comportamiento de los datos resulta semejante; ya que las respuestas de los Maestros de A apoyo de USAER y de los maestros del aula regular coinciden en la mayoría de los casos.

Es importante destacar, que en algunas preguntas de esta categoría los maestros de aula regular reflejan que su formación en integración educativa no es tan optima como se menciona arriba; en relación a esto, los datos que se obtuvieron respecto a la

pregunta sobre *la capacitación que reciben los maestros de apoyo USAER y los maestros del aula regular para la atención a los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales*, reflejan que un 40 % de los **maestros de apoyo de USAER**, han recibido casi siempre preparación adicional a su especialidad para la atención de dichos niños, por otro lado, los **maestros del aula regular** muestran un equilibrio entre los que han recibido sólo algunas veces ésta preparación y los que nunca la han recibido; lo cual indica, que los maestros del aula regular requieren de una preparación adicional más continua para atender a niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales. Por otro lado, cabe destacar, que los datos obtenidos a través de la pregunta *en relación a la actualización de los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular para llevar a cabo la integración educativa*, reflejan que un 38.9 % de los **maestros de apoyo de USAER** se actualizan por medio de la dirección a la que pertenecen, mientras que la mayoría de los **maestros del aula regular** lo hacen de forma autodidacta, por lo tanto, se puede decir, que en el aspecto de la actualización los Maestros de USAER reciben el apoyo de las direcciones en donde desarrollan su trabajo; en cambio, los maestros del aula regular no reciben apoyo de la SEP ni de de USAER para su actualización en integración educativa; por lo tanto, es evidente que los que requieren de una actualización constante en integración educativa son los Maestros de Aula Regular y para ello es imprescindible que reciban el apoyo de la SEP y de las USAER.

Generalizando, se puede decir, que los **maestros de apoyo de USAER** y los **maestros del aula regular** si cuentan con preparación para atender a niños con Necesidades Educativas Especiales ; pero los maestros del aula regular requieren de una capacitación y actualización más constante en integración educativa y para ello, resulta necesario que la SEP y las direcciones de USAER apoyen brindando información por distintas vías respecto a dicha integración; ya que esto permitirá un mayor alcance en los objetivos de la atención a los niños que presentan Necesidades Educativas Especiales.

GRÁFICA 2
EXPERIENCIA EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA



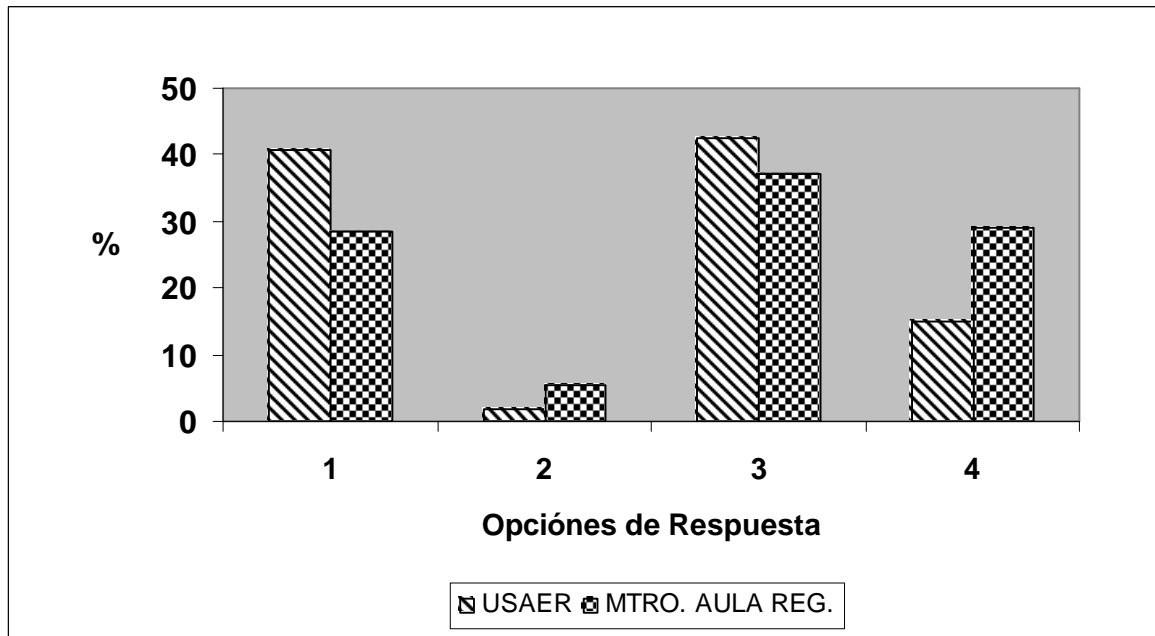
La gráfica 2, muestra los porcentajes que se obtuvieron en relación a la categoría experiencia en integración educativa y de acuerdo a estos datos, los **maestros de apoyo de USAER** presentan una media de 2.5 y los **maestros del aula regular** de 2.4 (ver tabla 2), lo que se traduce, en que ambas muestras han tenido la experiencia de trabajar con Niños que presentan Necesidades Educativas Especiales; además de lograr la integración de éstos en aulas regulares. Las medias ya citadas, reflejan que no existe una diferencia significativa entre las muestras; puesto que los datos derivados de las respuestas de ambos maestros, resultan muy parecidos.

En esta categoría es importante destacar la siguiente pregunta *considero que mi experiencia en integración educativa es*; de acuerdo a los datos obtenidos, el 72.2 % de los **maestros de apoyo de USAER** indicaron que su experiencia en dicha integración es buena; en cambio, el 38.7 % de los **maestros del aula regular** consideran que su experiencia es regular y el 32.3 % de los mismos, señalan que su experiencia es deficiente; por lo tanto, es evidente que los maestros del aula regular consideran que

su experiencia en integración educativa debería ser mayor; ya que esto les permitiría abordar con mayor eficacia los objetivos de dicha integración.

De acuerdo a lo antes ya citado, se puede decir, que ambas muestras tienen una buena experiencia en integración educativa; sin embargo, la experiencia de los **maestros de apoyo de USAER** es mayor que la de los **maestros del aula regular**; quizá, por que en la práctica educativa de éstos últimos, han tenido pocas oportunidades de trabajar con niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales o bien no han querido trabajar con ellos; de cualquier manera, es importante que ambos maestros incrementen cada vez más su experiencia en integración educativa; ya que ésta les permitirá apoyar con mayor eficacia a los niños con Necesidades Educativas Especiales y por ende, les ayudará a lograr la integración de los mismos a las aulas regulares.

GRÁFICA 3
CONOCIMIENTOS SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA



En la grafica 3, se observan los datos derivados de la categoría conocimientos sobre integración educativa de las dos muestras; la media que obtuvieron en esta categoría los **maestros de apoyo de USAER** es de 2.3 y la de los **maestros del aula regular** es 2.7 (ver tabla 2); lo cual indica que éstos, tienen una idea clara de los conocimientos básicos de la integración educativa como son: qué son las Necesidades Educativas Especiales, cómo conciben a la integración educativa, etc. Debido a las medias que se obtuvieron de las dos muestras, se puede determinar que no existen diferencias significativas entre éstas, ya que las respuestas de ambos maestros resultan parecidas en la mayoría de las preguntas que contestaron.

Es importante mencionar, algunas de las preguntas en donde las muestras ya citadas coincidieron en sus respuestas: *por integración educativa entiendo*; los datos obtenidos respecto a ésta pregunta, muestran que el 61.1 % de los **maestros de apoyo de USAER** conciben a dicha integración como: atención a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales de niños (as) con o sin discapacidad; el 58.1 % de

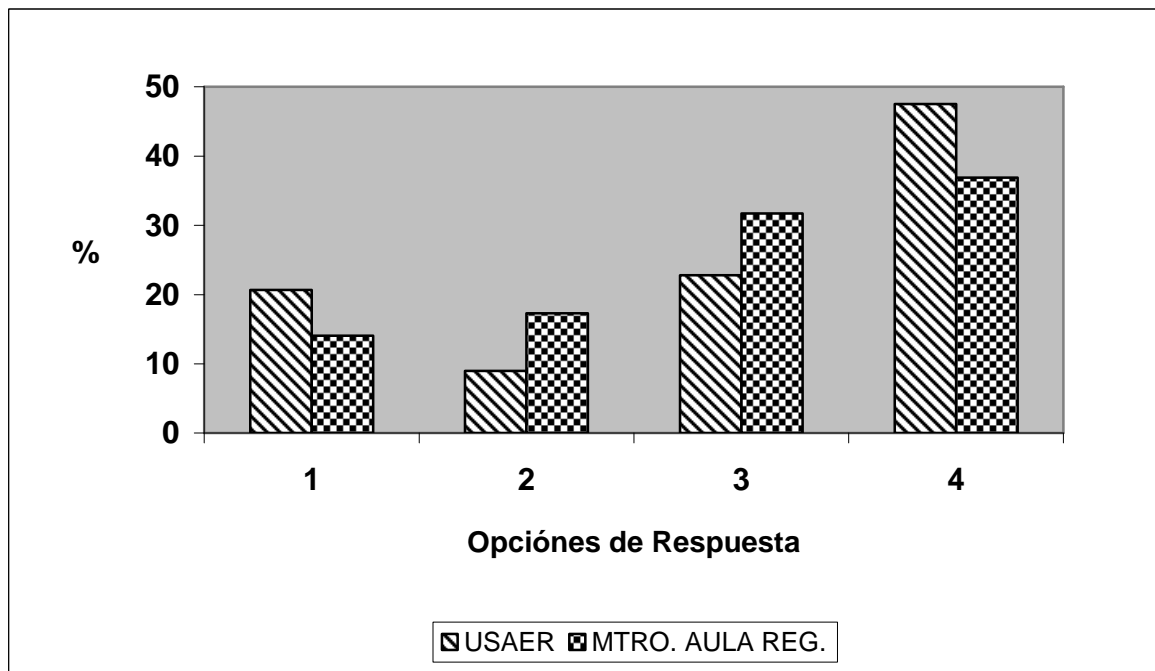
los **maestros del aula regular** entienden a dicha integración de la misma forma; es decir, la mayoría de ambos maestros tienen una idea acertada de lo que es la integración educativa.

Otra pregunta en donde las muestras coincidieron en sus respuestas, es la siguiente: *las Necesidades Educativas Especiales son*; de acuerdo a los datos obtenidos el 97.2 % de los **maestros de apoyo de USAER** opinaron que dichas Necesidades son: las dificultades que se pueden presentar para el acceso de los contenidos curriculares en la interacción con el contexto escolar y que para satisfacer a dichas dificultades se requiere de apoyo educativo adicional o diferente; el 58.1 % de los **maestros del aula regular** conciben de igual manera a las Necesidades Educativas especiales; lo cual , refleja que ambas muestras tienen una idea clara del concepto de Necesidades Educativas Especiales .

Por otra parte, cabe destacar que en esta categoría los **maestros de apoyo de USAER** y los **maestros del aula regular** reflejaron una idea errónea al responder lo siguiente: *los principios que fundamentan el proyecto de integración educativa son*; de acuerdo a los datos obtenidos el 50 % de los **maestros de apoyo de USAER** señalaron que dichos principios son: equidad social, inclusión, normalización e integración; el 90.3 % de los **maestros del aula regular** coincidieron también con esta opinión ; lo cual indica, que la mayoría de ambos maestros tienen una idea errónea de los principios que fundamentan el proyecto de integración educativa.

Lo anteriormente expuesto, refleja que los **maestros de apoyo de USAER** y los **maestros del aula regular** si conocen algunos de los conceptos básicos que se encuentran dentro de la integración educativa; sin embargo, algunos de sus conocimientos son erróneos, como en el caso de los principios que fundamentan el proyecto de integración educativa; lo cual hace pensar, que si bien ambas muestras tienen una idea clara de algunos conceptos básicos, también es cierto que en algunos otros les falta claridad en relación a lo que se refieren éstos.

GRÁFICA 4
ACTITUD ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA



En la gráfica 4, se encuentran los datos derivados de la categoría actitud ante la integración educativa, en dicha categoría los **maestros de apoyo de USAER** se ubican en una media de 3.0 y los **maestros del aula regular** en 2.9 (ver tabla2), es decir, ambos maestros externan una actitud favorable ante la integración educativa; ya que muestran una predisposición positiva ante diversas situaciones que involucran a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales. De acuerdo a las medias de ambas muestras, los datos presentan un comportamiento semejante, lo cual lleva a decir, que estadísticamente no existe una diferencia significativa entre las muestras; pues las respuestas de ambos maestros resultan semejantes en la mayoría de los casos.

Es importante destacar algunas de las preguntas de esta categoría en donde ambas muestras coincidieron en sus respuestas: *cómo podría ser la interacción maestro-alumno al trabajar con niños (as) con Necesidades Educativas especiales*; de acuerdo a los datos obtenidos, el 97.2 % de los **maestros de apoyo de USAER** están de

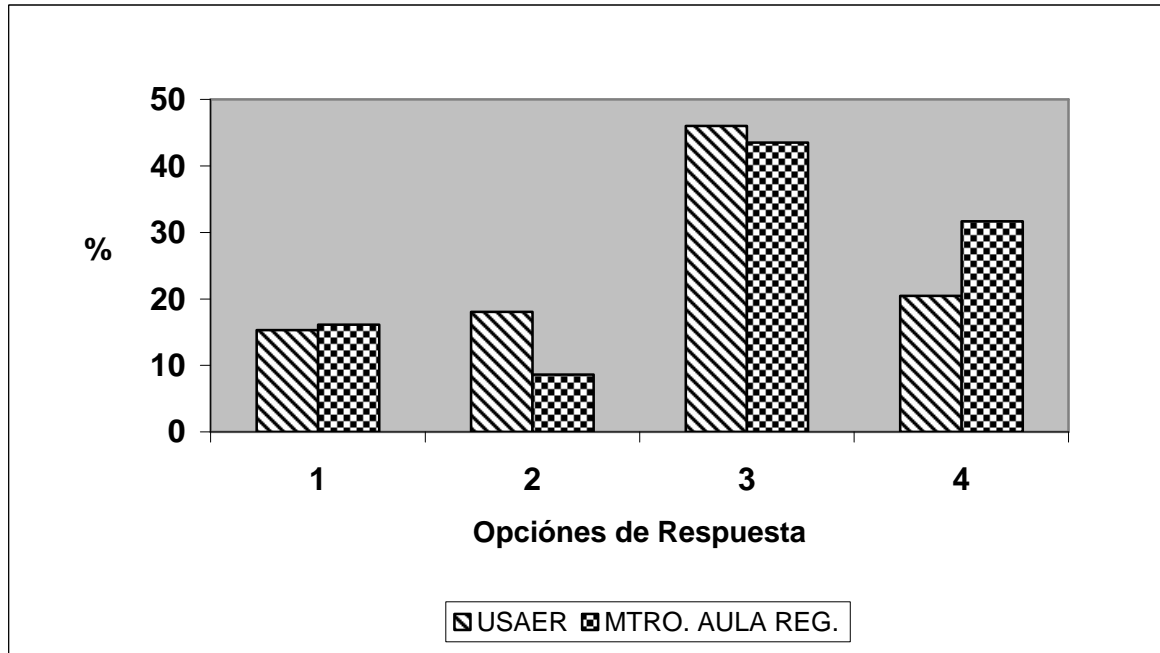
acuerdo en que la interacción maestro- alumno al trabajar con niños (as) con Necesidades Educativas Especiales es activa, el 93.5 % de los **maestros del aula regular** opinan de igual forma, por lo tanto, para ambos maestros el trabajar con dichos alumnos no significa pasividad o conflicto si no más bien retroalimentación; ya que éstos, tienen la capacidad de desarrollar las tareas o actividades que se les encomiende; así mismo, son capaces de aprender y de mostrar lo aprendido.

Otra de las preguntas que cabe destacar es la siguiente: *los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros del grupo*; de acuerdo a los datos obtenidos el 88.9 % de los **maestros de apoyo de USAER**, expresaron su total acuerdo en que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros del grupo; por otro lado, el 51.6 % de los **maestros del aula regular**, indican que están totalmente de acuerdo en que dichos alumnos pueden compartir actividades con los demás compañeros del grupo; además, el 48.4 % de los mismos maestros señalan que están de acuerdo con la opinión anterior; luego entonces, ambas muestras reflejan una actitud positiva hacia los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

Con respecto a la pregunta, *la interacción entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial*; de acuerdo a los datos derivados por dicha pregunta, el 82.9 % de los **maestros de apoyo de USAER** señalaron que están totalmente en desacuerdo en que la interacción entre alumnos regulares e integrados es perjudicial, de igual forma opinaron el 48.4 % de los **maestros del aula regular**.

Lo anteriormente expuesto, afirma que ambas muestras se inclinan hacia una actitud favorable ante la integración educativa y por ende, hacia los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; es decir, ambos grupos de maestros tienen una predisposición positiva ante dichos niños; ya que en sus respuestas reflejan un rechazo hacia la discriminación y maltrato de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

GRÁFICA 5
APTITUDES PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

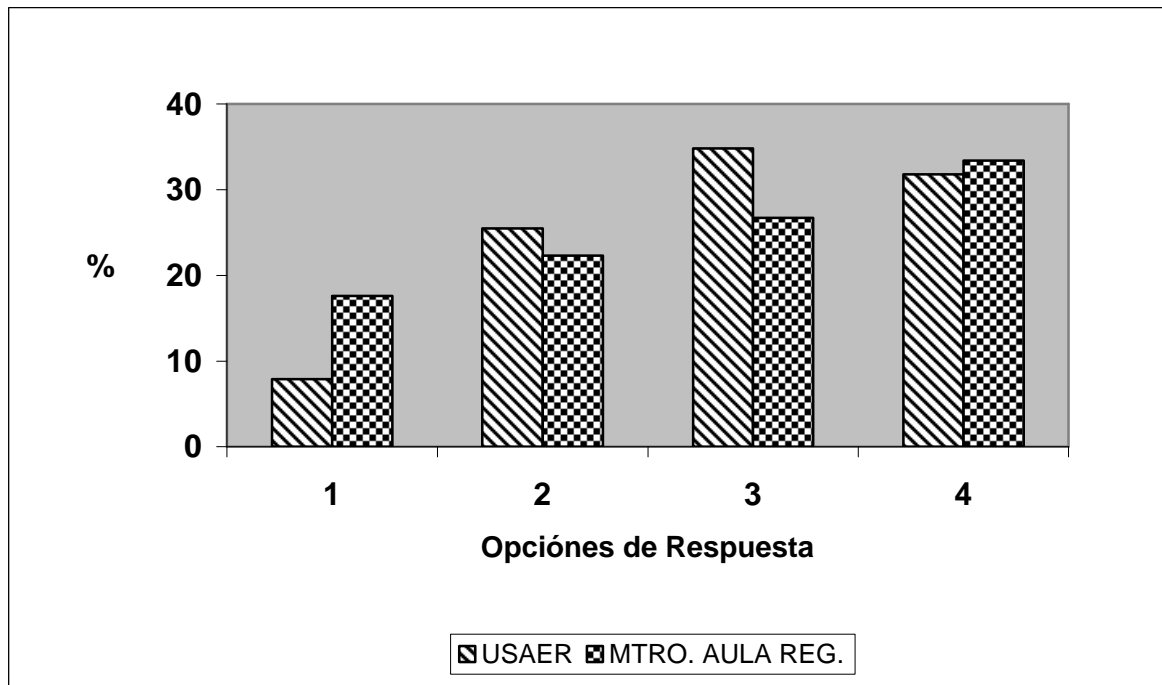


La gráfica 5 muestra los datos derivados de la categoría aptitud para la integración educativa, en esta categoría los **maestros de apoyo de USAER** observaron una media de 2.7 y los **maestros del aula regular** de 2.9 (ver tabla 2); lo cual quiere decir, que ambas muestras evidenciaron de alguna manera su habilidad para actuar con eficiencia en el campo de la integración educativa. Debido a las medias de ambas muestras, se puede deducir que no existe una diferencia significativa entre las mismas; ya que el comportamiento de los datos resulta muy parecido; es decir, las respuestas de ambos maestros son semejantes en la mayoría de las preguntas que se realizaron.

Resulta importante destacar la siguiente pregunta, en donde las muestras coincidieron en su respuesta; *si usted no tuviera la capacitación adecuada para ayudar a un niño con alguna Necesidad Educativa Especial ¿cómo procedería para ayudarlo?* De acuerdo a los datos obtenidos, el 83.3 % de los **maestros de apoyo de USAER** indicaron que consultarían a sus compañeros de trabajo para planear la forma adecuada de abordar el problema específico del niño; el 74.2 % de los **maestros del**

aula regular coincidieron con la idea anterior; por lo tanto, se puede confirmar lo que en un principio ya se había mencionado, que ambas muestras tienen una aptitud favorable para apoyar a la integración educativa de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; ya que dichos maestros, reflejan una capacidad de acción que les permite abordar con eficiencia los objetivos de la integración educativa.

GRÁFICA 6
TRABAJO EN EQUIPO



En la gráfica 5, se muestran los datos que se obtuvieron en relación a la categoría Trabajo en Grupo, la media que observaron los **maestros de apoyo de USAER** en dicha categoría es de 2.9 y los **maestros del aula regular** de 2.8; lo cual indica, que ambas muestras tienden a inclinarse al trabajo en equipo; pues éstas, dejan ver su disposición para colaborar con los padres de familia, maestros del aula regular y Maestros de A apoyo de USAER. De acuerdo a las medias de ambas muestras, se puede decir, que no hay una diferencia significativa entre las mismas; ya que el comportamiento de los datos es muy parecido, lo cual se traduce, en que las respuestas de ambos maestros resultaron semejantes en la mayoría de los casos.

Es importante mencionar, que en un análisis específico de cada una de las preguntas de esta ésta categoría, se encontraron algunos desacuerdos entre los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular, por ello resulta indispensable destacar las siguientes preguntas: *mi equipo de trabajo lo conforman*; de acuerdo a los datos obtenidos, el 88.9% de los **maestros de apoyo de USAER**

mencionaron que su equipo de trabajo esta compuesto por compañeros de la misma unidad, maestros del aula regular y padres de familia; por su parte, el 64.5 % de los **maestros del aula regular** señalaron que su equipo de trabajo lo integran: compañeros docentes, maestros de apoyo de USAER y padres de familia, ello confirma lo que ya se dijo de esta categoría, que ambos maestros reflejan ser partidarios del trabajo en equipo; sin embargo, en las preguntas que se mencionan a continuación un porcentaje mínimo de los **maestros del aula regular** señalan que no hay relación alguna con los **Maestros de USAER** y mucho menos apoyo por parte de éstos.

En la pregunta *cómo es la relación entre los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular*, los datos obtenidos muestran que el 97.1 % de los **Maestros de USAER** opinaron que dicha relación es de comunicación y apoyo; el 64.5 % de los **maestros del aula regular** coincidieron con la opinión anterior; pero el 25.8% de éstos mismos, mencionaron que la relación entre ellos y los maestros de USAER es nula, es decir, no hay trato alguno entre ambos; por lo que externan un desacuerdo con la opinión de los maestros de apoyo de USAER.

En cuanto a la pregunta *el apoyo que brindan los Maestros de USAER a los maestros del aula regular es*; se obtuvieron los siguientes datos: el 91.7 % de los **Maestros de USAER** indicaron que el apoyo que brindan a los **maestros del aula regular** es constante; el 45.2 % de los **maestros del aula regular** están de acuerdo con lo anterior; en cambio, el 25.8 % de los mismos, señalan que la ayuda que reciben por parte de los Maestros de USAER es nula; como se observa, nuevamente existe un desacuerdo con la opinión de los maestros de apoyo de USAER. Es importante destacar, que el porcentaje de sujetos que esta en desacuerdo en esta última pregunta, coincide con el porcentaje en desacuerdo de la pregunta anterior; por ende, esto hace suponer que se requiere de un mayor trabajo en conjunto entre los **maestros de USAER** y los **maestros del aula regular**, para que de esta manera haya una relación estrecha y un apoyo verdadero entre ambos; lo cual, seguramente llevara a una atención más eficaz para los niños con Necesidades Educativas Especiales y por lo tanto, ayudará a la integración educativa de los mismos.

A continuación se presenta la discusión de datos, es decir, la discusión de los resultados obtenidos a través del análisis antes mencionado.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS DATOS.

El presente trabajo por sus características no pretende ser concluyente; sin embargo, los resultados si permiten señalar algunas evidencias que muestran los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de la integración educativa.

De acuerdo a lo anterior y tomando en consideración: la formación profesional, experiencia, conocimientos, actitud y aptitud en integración educativa, así como también el trabajo en equipo de los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular; se puede señalar, que ambas muestras reflejan tener un conocimiento aceptable acerca de integración educativa; pues a través de sus respuestas manifiestan tener conocimientos en materia de integración educativa, mismos que han aprendido, experimentado o reflexionado en la escuela donde laboran, en cursos especializados o bien de forma autodidacta; no obstante, se pueden indicar algunos puntos débiles en relación a la formación profesional de los maestros del aula regular; ya que el análisis de los datos muestra que sólo esporádicamente reciben capacitación y actualización para atender a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; en cambio, los maestros de apoyo de USAER manifiestan que reciben constantemente preparación adicional a su especialidad para atender a dichos niños. De la misma manera, los maestros del aula regular aducen tener mínima experiencia en el campo de la integración educativa, misma carencia que se suscita en su formación profesional.

Por otro lado y de acuerdo al análisis de datos sobre los Conocimientos en integración educativa, se infiere que ambas muestras cuentan con los saberes necesarios sobre dicha Integración; sin embargo, algunos de sus conocimientos resultan erróneos por ejemplo, las dos muestras mencionan que los principios que fundamentan el proyecto de integración educativa son: equidad social, inclusión, normalización e integración; en tanto que Guajardo (1998) señala que los principios de

la integración educativa son: Normalización, Sectorización, individualización de la Enseñanza e Integración; por tanto, ambas muestras dejan ver el conocimiento erróneo respecto de los principios citados anteriormente, intuyendo que éstos son un factor decisivo para comprender de alguna manera los objetivos pretendidos por la integración educativa. Aún cuando en la mayoría de los casos los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular mostraron conocer lo suficiente en el ámbito de la integración educativa, resulta imprescindible reforzar los saberes de las muestras ya citadas; ya que éstos, seguramente serán de gran utilidad para comprender el campo de dicha Integración y al mismo tiempo ayudarían a llevar a cabo acciones encaminadas al cumplimiento de los objetivos de la misma, pues como menciona Chiu (1997) los maestros pueden ofrecer ayuda más adecuada si cuentan con los elementos conceptuales que les permitan favorecer el proceso educativo de los alumnos (as).

Respecto a la experiencia en integración educativa, los Maestros de apoyo de USAER señalaron tener la práctica necesaria que permite desarrollar las capacidades que se requieren para llevar a cabo la integración educativa de los alumnos (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales, por el contrario, los maestros del aula regular reconocieron que su experiencia en dicha Integración es deficiente, lo cual podría llevar a desarrollar de manera ineficaz la tarea de estos maestros; dada la importancia de la experiencia en integración educativa, Remedi (1998) subraya, que el conocimiento profesional de los maestros se construye sobre la base de las interpretaciones que él mismo hace de las situaciones en las que se ve envuelto y del resultado de las decisiones tomadas dentro del aula, cimentando así sus conceptos a partir de esa experiencia.

En cuanto a la actitud que mostraron los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular ante la integración educativa, se puede decir, que su predisposición hacia la misma es favorable, siendo esto una señal positiva para el éxito de la integración educativa de los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales, pues como dice Bautista (1993) la resistencia ante la integración educativa

podrá desaparecer en la medida en que se consiga clarificar dicha ideología desfavorable. De esta manera, el análisis de la información refleja que ambas muestras asumen una actitud positiva y además activa; ya que tienen la firme convicción de apoyar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, además de considerarlos personas inteligentes, a la vez, que argumentan y fundamentan las anteriores ideas rechazando la posibilidad de que existan secciones exclusivas para dichos alumnos. Siguiendo en la misma línea de integración y acorde al análisis de datos, la aptitud que presenta cada muestra, mientras para los maestros de apoyo de USAER su aptitud para detectar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales lo es mediante una evaluación de carácter diagnóstico, en tanto para los maestros del aula regular dicha aptitud se centra en la observación, generalizando se puede inferir, que la aptitud de ambas muestras tiene una tendencia favorable para la integración educativa; ya que sus respuestas mostraron capacidad de acción ante las diversas Necesidades Educativas Especiales que puedan presentarse dentro de un aula escolar.

Antes de mencionar lo referente al trabajo en equipo, resulta necesario recordar que según la DEE-SEP (1997) algunos de los apoyos que deben brindar los Maestros de USAER a los maestros del aula regular son: elaborar un programa de trabajo conjuntamente (ambos maestros), proporcionar información y orientación respecto a la integración educativa de los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales, entre otros por citar. Lo anterior, subraya que ambos maestros deben trabajar conjuntamente para abordar de la mejor manera a la integración educativa; ya que como argumentan Abós y Polaina-Lorente (1986) y Echeita (1991) los maestros deben estar colectivamente motivados, pues de poco servirían los esfuerzos considerados aisladamente. Esto da pie para mencionar, que de acuerdo a los datos obtenidos en el análisis, ambas muestras se inclinan hacia un pleno trabajo en equipo; puesto que cuando existe algún caso de Necesidades Educativas Especiales, la mayoría de las dos muestras indicaron que recurren entre si, inclusive sostienen que su equipo de trabajo lo integran ellas y los padres de familia; sin embargo, existe una breve disgregación al momento de facilitar apoyo los Maestros de USAER a los maestros del aula regular cuando se suscita un problema de Integración de alumnos con Necesidades

Educativas Especiales, ya que según un porcentaje significativo de los maestros del aula regular aluden a que la relación entre ellos y los de USAER es nula, es decir no existe relación alguna; mismo porcentaje que también señala que el apoyo de los Maestros de USAER es nulo; lo que equipara o que es lo mismo, a invalidar un trabajo de equipo, al no haber concordancia en el apoyo recíproco de las muestras citadas.

Para finalizar este apartado, se puede decir, que los maestros del aula regular carecen de capacitación y actualización continua en integración educativa, lo cual, se convierte en un punto débil dentro de su formación profesional. En cambio, los maestros de apoyo de USAER de acuerdo a los indicadores arrojados por el análisis de datos, si presentan una óptima formación profesional en el ámbito de la integración educativa; pues su preparación y actualización para atender a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales, es continua. Por su parte, en cuanto a experiencia se refiere, la delimitación de los maestros de apoyo de USAER es buena y, para los maestros del aula regular se da en intervalo de regular a deficiente; pero no así en conocimientos sobre integración educativa, donde ambos maestros dejaron ver que tienen una idea errónea sobre algunos conocimientos básicos que incluye dicha Integración. Más en los aspectos de Actitud y aptitud para la integración educativa, la magnitud de estos eventos tiende a rasgos favorables, es decir, ambos maestros reflejan una actitud y aptitud coincidentalmente similar que beneficia en su eficiencia para la práctica de la integración educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, el trabajo en equipo se mantiene en una línea diferencial en comparación a la actitud y aptitud, pues gira en un sentido menos favorable y aceptable para el desempeño de ambas muestras en la integración educativa; siendo que dicho Trabajo, es el vínculo entre las muestras, entre lo teórico y lo práctico y, que de acuerdo al análisis de datos esta proyectado con un breve desvanecimiento carente de relación interpersonal, lo cual provoca que las tareas que desempeñan tanto los maestros de apoyo de USAER como los maestros del aula regular resulten en muchas de las ocasiones ineficaces para la integración educativa.

Por último, la complejidad que impone el sistema educativo requiere de una adaptabilidad que la formación de los maestros de apoyo de USAER y la de los maestros del aula regular en muchas de las ocasiones no les brinda, optando así por la vía alterna de la autorrealización que el mismo medio les proporciona, formado de esta manera aprendizajes que antes no tenían ; es decir, es el mismo ámbito de la integración educativa la que les exigirá una formación profesional específica, conocimientos y experiencia en el campo, actitud y aptitud favorable para el desarrollo de sus respectivas tareas, y una forma de trabajo optima; pero también como ya se dijo, es la integración educativa la que les permitirá adquirir aprendizajes que les serán de gran utilidad en el desarrollo de sus tareas.

La conclusión más significativa a la que hemos llegado, partiendo del objetivo que nos planteamos de analizar los conocimientos que tienen los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular de educación primaria acerca de la integración educativa es, que no cuentan totalmente con los conocimientos de dicha Integración; así mismo, el apoyo se hace más necesario de Maestros de USAER a maestros del aula regular; a pesar de no contar con conocimientos suficientes y apoyo en el caso específico de los maestros del aula regular, si presentan ambas muestras la actitud y aptitud favorable para atender a los objetivos de la integración educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

SUGERENCIAS

Atendiendo a la problemática y en base a los resultados obtenidos mediante el análisis de datos, se puede decir, que existen lagunas en donde habría que fortalecer en integración educativa, si bien la formación profesional alude a una capacitación en un primer momento y por otro a una actualización, esta disyuntiva en lo que respecta a los maestros del aula regular no está tipificada tal como en los Maestros de Apoyo de USAER por lo que resultaría conveniente que éstos últimos y la SEP apoyen de manera continua a los maestros del aula regular, brindándoles información y capacitación por distintas vías; una opción bien podría ser, que el personal de USAER se dedique a la tarea de programar en su calendarización de actividades, cursos auxiliares y sobre todo de permanencia, tal que, permita una actualización constante en cada curso-taller o bien otra vía alternativa aunque más compleja, es la predisposición de la planta docente y administrativa, para gestionar ya sea hacia USAER o hacia la SEP, que se les imparta cursos de capacitación y actualización en materia de integración educativa.

Cabe mencionar, que aún cuando los maestros de apoyo de USAER presentan una mejor formación profesional que los maestros del aula regular en integración educativa, el análisis de datos advierte la carencia de conocimientos no sólo en estos últimos sino también en los Maestros de USAER quienes deben contar, si no es con el suficiente, al menos si con el necesario conocimiento para entender su misión y por consiguiente su visión en dicha Integración. Por tal motivo, es imprescindible que desde las unidades de USAER se plantee la capacitación y actualización continua de todo el personal que contempla; a falta de esto, otro medio de acceso que generalmente se da por naturaleza, es el autodidactismo.

En el campo de lo pragmático la experiencia es un aspecto ineludible y por lo que no es indisoluble de la formación profesional, por lo cual, resulta determinante en la participación activa de la integración educativa, puesto que la experiencia arroja un conocimiento de autorrealización que el mismo medio en donde se ubique (en este caso específico nos referimos al campo de la integración educativa), da las pautas para

la adaptabilidad, es decir, proporciona los aprendizajes que en momentos posteriores serán de utilidad, por ello, se hace necesaria, una práctica lo más cercano a la integración educativa, tomando como eje central a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Otra vía alternativa para enriquecer la experiencia acerca de la Integración, sería soslayar la idea a corto o mediano plazo de un intercambio de experiencias a nivel interinstitucional. Para ello, las pretenciosas categorías de actitud y aptitud que resultaron positivas y favorables en el análisis de datos de ambas muestras, serían un factor determinante para ayudar a consumir la propuesta anterior.

En contraposición a lo anterior, se encuentra el trabajo en equipo en un plano si no es descendente al menos si con lagunas en un porcentaje significativo, mismo que impacta en el desempeño genérico de los maestros de apoyo de USAER y los maestros del aula regular. Tentativamente una opción entre varias y, de acuerdo a la problemática suscitada en el espacio muestral que arrojan los datos, la alternativa es lograr un acercamiento entre ambas muestras y aún más, que exista apoyo mutuo cuando se presente alguna problemática, en donde la condición necesaria este vinculada a seleccionar el Trabajo de Equipo entre ambas partes, interactuando con univocidad y diversidad a la vez, es decir, que exista unificación de criterios para alcanzar el mismo objetivo, en este caso la integración educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

Por último, resulta imprescindible recordar, que tanto los maestros de apoyo de USAER como los maestros del aula regular requieren del apoyo de sus direcciones y de la SEP para lograr una mayor conocimiento y por ende una mayor preparación en el ámbito de integración educativa, lo cual, seguramente ayudara a enfrentar a esta Integración de una mejor manera, logrando cubrir, si no todos por lo menos la mayoría de los objetivos de ésta.

REFERENCIAS

REFERENCIAS.

- Abós, O.P. y Polaino-Lorente A. (1986). "Integración: un estudio de actitudes docentes". **Revista española de Pedagogía**. No 172, pp. 194-206.
- Aguilar, M.L. (1991). El informe Warnock. **Cuadernos de pedagogía**, 197. 62-64
- Bautista, R. (1993). **Educación especial: Necesidades Educativas Especiales**. Madrid: Aljibe, pp. 121-137.
- Borsani, J. M. Y Gallicchio, C. M. (2000). **Integración o exclusión**. Argentina: Novedades Educativas, pp. 17-41.
- Bonilla Aguilar M. C. (1999). **Adaptaciones curriculares para la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales**. Tesis para obtener el Título de Licenciado en Psicología Educativa. México: UPN.
- Bibriésca, J. (1996). "El proceso de integración". **Revista en contacto**. A.M. S.D. No 30. pág. 75-86.
- Calderon, T. (1995). **Seminario sobre integración educativa y prospectiva**. México: Paidós, pp 107-203.
- Carro, L. (1995). El debate. Algunas voces críticas. **Cuadernos de Pedagogía**_No. 28, pp. 7-91.
- Cedrón Sandra (2000). "La educación en los primeros años". **Revista Educación Especial**. No 21, pp. 63 -73

Cerda Gutiérrez H. (2000). **La evaluación como experiencia total; logros –objetivos- procesos, competencias y desempeño.** Bogota, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 19 -36.

César Margarita (1999). **Bases de la evaluación educativa.** México. Porrúa, S. A., pp. 42 -78.

Cook T., D., y Reichardt CH., S., (2000). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo.** Madrid: Morata, pp. 24-67.

Chiu, V. Y. (1997). **Práctica docente e integración educativa.** Básica, 16, pp. 14-35.

Dávila, Z. et. al. (1998). **Unidades de Servicio a la Educación Regular.** Dirección de educación especial. México: SEP, pp. 25-44.

DEE. (1994) **Consideraciones en la implementación de las modalidades de atención** (Documento interno). México: SEP/DEE, pp. 1-47.

DGEE. (1991) **Reunión nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa.** México: Secretaría de Educación Pública.

DGEE. (1986). **La educación especial en México** (Documento interno).México: SEP, pp. 11-38.

DGEE. (1998). **Reflexiones de fin de siglo: Perspectiva de siglo XXI.** México: SEP, pp. 1-27.

DEE-SEP. (1997). **Manual de Organización de USAER.** México, 21-45.

Diccionario de pedagogía y psicología (1999). España: Cultural, S. A., pp. 266-270.

Dirección de Educación Especial (D.E.E./SEP). (1998). **Proyecto General de Educación Especial en México, Fase II.** 4-27.

Eheita, G. (1991). Programa de Integración del MEC. **Cuadernos de Pedagogía.** No 191, pp. 189-192.

Escalante, H., Escandon, M., et., al. (2000). **La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias.** México: Cooperación Española, pp. 36-70.

Farfán, C. (1995). "El sistema no esta preparado para recibir al niño diferente". **Revista de la educación.** No. 221, pp. 19-36.

Fernández (1989). **Evaluación y cambio educativo; diseño curricular en la enseñanza.** Madrid: Paídos, pp. 87-195.

Fortés, R. (1996). **Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito.** Málaga: Aljibe, pp. 22-37.

García Pastor c. (1992). **La investigación sobre la integración.**_Salamanca: Amaru, pp. 66-93.

García C., Ismael et al (1999). **Integración educativa.** SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (Documento interno), PP. 22-46.

Gómez Castro J. (1998). **La evaluación en la E. S. O. una perspectiva práctica.** Madrid: CCS. , pp. 29-44.

Guajardo, E. (1998). **Antología sobre la integración educativa en México.** México: DEE, pp. 13- 93.

Guajardo, E. (1994). Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). **Cuadernos de integración educativa.**_No 4, México: Dirección de Educación Especial (DEE), 3-22.

Guajardo, E. (1998). **Reorientación de la Educación Especial en México.** México: Secretaría de Educación Pública. (Documento Interno), pp. 12-34.

Guajardo, E. (1994). La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de Educación Básica para todos. **Cuadernos de integración educativa.** No 5, México: Dirección de Educación Especial (DEE), pp. 5-45.

Guajardo, E. (1997). Proyecto General de Educación Especial, pautas de organización. **Cuadernos de Integración Educativa.** No 6. México: Dirección de Educación Especial (DEE), 11-15.

Hegarty, S. (1998). **Aprender juntos, la integración educativa.** Madrid: Morata, pp. 34-67.

Howar C., Warron (1998). **Diccionario de psicología.** México: F. C. E., pp.224-225.

Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., et., al (2000). **Metodología de la investigación.** México: Mac Graw-Hill, pp. 255-291.

Libano, E. (1993). "Discapacitados; un lento camino hacia la integración". **Revista Minusvalía.** No. 25.

López, M. y Guerrero, J. F. (1996). Como puede ayudar la escuela especial en **Lecturas sobre integración escolar y social.** España: Paídos, pp. 21-34.

Luz, M. el recorrido histórico de la educación especial (1997). **De la integración escolar a la escuela integradora.** México: Paídos, pp. 32-65.

MEC (1996). **La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos.** Madrid: Ministerios de Educación y Cultura, pp. 14- 38.

Mialaret Gaston (1998). **Diccionario de ciencias de la educación.** Barcelona, pp. 223-227.

OCDE (2000). **Integración de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular.** Barcelona: Morata, pp. 15- 23.

Parrilla, L.A. (1996). **Apoyo a la escuela en un proceso de colaboración.** Madrid: Mensajero, pp. 33-48.

Peralta López F. (2000). "La integración un asunto de trabajo colaborativo". **Revista Educación Especial.** No 2, pp. 13-19.

Polaina- Lorente, A. (1986) "Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes". **Revista española de pedagogía.** No 172. 194-206.

Puigdemívol. I. (1998) **La educación especial en la escuela integrada. Una expectativa de la diversidad.** Barcelona: GRAO, pp. 25- 36.

Remedi, A. E. (1998). **Interacción, tipificación, desviación: encuentros en un salón de clases.** México, pp. 5-13.

Rosales, C. (1990). **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.** Madrid, pp. 56-78.

Rosie,M. (1995). "La tarea de los docentes ante la propuesta de integración educativa". **Revista en contacto, A.M.S.D.** pp. 21-29.

Sánchez, P. y Cantón, M. (1997). **La educación especial**. México: Pirámide, pp. 31-61.

SEP. Dirección de Educación Especial (DEE) (1999). Proyecto General para la Educación en México. **Cuadernos de integración educativa**. No 1, México, pp. 24-36.

SEP (2000). **Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006**. México.

SEP (1993). **Ley General de Educación**. México: SEP, pp. 21-33.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). **Evaluación sistemática**. Barcelona: Paidós, pp. 43- 66.

Wang C., Margaret. (2001). **Atención a la diversidad del alumnado**. Madrid: Narcea, pp. 59- 82.

Wittrock M., C. (1997). **La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, pp. 31- 59.

Zacarias, J. Saad, E., Santamarina, Burgos ((1996). **Necesidades Educativas Especiales**. México: UNAM (Facultad de psicología), pp. 46- 77.

Yáñez Álvarez de Eulate, C. (1998). **Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de educación primaria**. España: Mensajero, pp. 34- 72.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIA DE ENTREVISTA PARA EXPERTOS EN INTRAGRACION EDUCATIVA.

1. Para usted ¿qué es la integración educativa?
2. En su opinión ¿qué finalidades persigue la integración educativa?
3. ¿Cuáles son los principios que fundamentan el proyecto de integración educativa?
4. La integración que se da en la escuela regular ¿qué efectos sociales tiene?
5. ¿Cómo concibe las Necesidades Educativas Especiales?
6. ¿Quién tendría el papel prioritario para detectar a los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales? (los padres, los profesores del aula regular o los especialistas de USAER)
7. ¿Sabe qué apoyo se les brinda en la escuela regular a los niños con Necesidades Educativas Especiales?
8. ¿Qué funciones tiene USAER dentro de la integración educativa?
9. en su opinión ¿qué preparación deben tener los especialistas de USAER para atender a los niños (as) con N.E.E.?
10. ¿Los especialistas de USAER están preparados para atender a las distintas N.E.E. que puedan presentarse en la realidad educativa? (visuales, auditivos, motores, mentales o de desarrollo).

11. ¿Qué papel juega el profesor del aula regular para la integración educativa de los niños (as) con N.E.E.?
12. ¿Qué preparación tienen los profesores del aula regular para atender las diversas N.E.E. que puedan presentarse dentro del aula?
13. ¿Qué papel juega la actitud del profesor en la integración educativa?
14. En su opinión ¿Quiénes serían los principales actores que intervienen en la integración educativa y cómo lo hacen?
15. ¿Qué faltaría en las escuelas para que se de una verdadera integración educativa?

ANEXO 2

ASPECTOS GENERALES DEL ANALISIS SEMANTICO

PREGUNTA	SUJETO 1	SUJETO 2	SUJETO 3	SUJETO 4	SUJETO 5	SUJETO 6	SUJETO 7
1.- Para usted ¿Qué es la integración educativa?	❖Educación con equidad.	❖Educación con equidad.	❖Acceso a la educación	❖Educación con equidad.	❖Crecimiento para niños y maestros.	❖Educación con equidad.	❖Educación con equidad.
2.-En su opinión ¿Qué finalidades persigue la integración educativa.	❖Integrar a los niños al mismo programa.	❖Incrementar la calidad del trabajo educativo. ❖Generar condiciones para integrar a los niños.	❖No segregar. ❖Tomarlos en cuenta por sus capacidades.	❖Dar educación con equidad.	❖Atención con equidad. ❖Oportunidad de crecimiento.	❖Una finalidad a futuro. ❖Integrar a los niños.	❖Educar con calidad. ❖Acceder al curriculum regular.
3.-¿Cuáles son los principios que fundamenta el proyecto de integración educativa?	❖Derechos Humanos a tener acceso a la educación.	❖Respetar los derechos de los niños. ❖Promover valores.	❖Educación para todos: Derecho Humano del niño ❖Acceso al curriculum.	❖Un principio de equidad e igualdad.	❖Normalización, sectorización y equidad.	❖Sectorización, normalización, integración e individualización.	❖Integración, normalización, sectorización e individualización.
4.-La integración educativa que se da en la escuela regular ¿Qué efectos sociales tiene?	❖Para niños regulares: conocer otras capacidades en personas diferentes. ❖En niños con	❖Propiciar el trabajo colaborativo entre profesores. ❖Esta en el tipo de valores que la	❖Sensibilizar, romper mitos sobre la discapacidad.	❖Vivir en la pluralidad y en la diversidad.	❖Aceptación a la diversidad.	❖No hay aceptación ni se entiende lo que es la integración.	❖En el niño: desarrollarse en cualquier ámbito y desarrollar sus potencialidades.

	discapacidad: desarrollan habilidades sociales.	escuela integradora forma.					<ul style="list-style-type: none"> ❖En el maestro: tener una concepción diferente de la educación con todo tipo de capacidades. ❖En padres: prepararse para enfrentar la vida.
5.-¿Cómo concibe usted a las Necesidades Educativas Especiales?	<ul style="list-style-type: none"> ❖Requerimientos adicionales para apoyar al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖La consecuencia de una relación entre el sujeto alumno y el medio educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Entender los estilos que tiene el alumno para aprender. ❖El tipo de problemas para acceder al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Interactivas: depende del contexto en el que se desenvuelve. ❖Relativas: puede presentar una N.E.E. en un contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Acciones que algunos niños no pueden realizar. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Recursos que se le tienen que dar al niño para adaptarse al sistema educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Lo que el niño requiere para poder aprender: instrumentos, materiales, actividades que permiten acceder a los aprendizajes sin importar su discapacidad.
6.-¿Quién tendría el papel prioritario p'ara detectar a los niños con Necesidades Educativas Especiales?	<ul style="list-style-type: none"> ❖Maestro de apoyo ❖Maestro de aula regular. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Personal de educación especial. ❖Personal de educación regular. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Padres de familia. ❖Maestro regular 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Maestro de grupo regular. ❖Equipo de USAER. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Maestro de grupo. ❖Padres de familia. ❖El mismo niño. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Maestro de grupo. ❖Equipo de USAER. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Maestro de grupo. ❖Maestro de apoyo. ❖Padres de familia.
7.- ¿Sabe qué apoyo se les	<ul style="list-style-type: none"> ❖Atención por maestros 	<ul style="list-style-type: none"> ❖USAER integradas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Materiales y recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Apoyo de USAER a los 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Apoyo individual, 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Equipo de USAER. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖Apoyo de USAER en el

brinda en la escuela regular a los niños con Necesidades Educativas Especiales?	de apoyo USAER. ❖Canalizarlos a otras instituciones.	por personal de educación especial.	❖Apoyo del equipo de educación especial.	alumnos, maestros y padres.	pequeños grupos y actividades no específicas.		aula regular.
8.-¿Qué funciones tiene USAER dentro de la Integración Educativa?	❖Dar apoyos teóricos y metodológicos. ❖Orientar al maestro regular y padres de familia.	❖Generar condiciones y pautas de trabajo con la escuela regular y padres.	❖Apoyar al maestro.	❖Apoyar a la escuela regular. ❖Atender a niños que presenten N.E.E.	❖ Brindar apoyo para trabajar con padres, maestros y los niños.	❖ Apoyar al maestro.	❖Sensibilizar a maestros. ❖Planear en conjunto con maestros. ❖Orientar y sensibilizar a padres. ❖Trabajar con el niño en grupo ❖Dar sugerencias.
9.-En su opinión ¿Qué preparación deben tener los especialistas de USAER para atender a los niños con N.E.E.?	❖ Psicólogos educativos, pedagogos, especialistas en problemas de aprendizaje, maestros de primaria, especialistas en lenguaje	❖Tener información clara y objetiva sobre la integración educativa. ❖Entender el manejo de los tiempos, usos, costumbres. ❖Aprender que es el curriculum escolar.	❖Los especialistas no tienen una correspondencia de su formación con el tipo de recursos para atender a estos alumnos.	❖Maestro especialista en problemas de aprendizaje, deficiencia mental, en lenguaje, en ciegos o neuromotor.	❖Ser maestro, psicólogo, pedagogo, psicólogo educativo e irse preparando en relación a Integración Educativa.	❖Una especialidad enfocada al ámbito educativo y que valla más allá de una normal	❖Estudiar y autocapacitarse , capacitarse en colectivo todo el tiempo.
10.-¿Los	❖No existe	❖Es	❖No se tiene	❖Nunca se	❖Si, nos	❖Depende de	❖No se puede

especialistas de USAER están preparados para atender a las distintas N.E.E. que puedan presentarse en la realidad educativa?	una preparación absoluta para atender a las N.E.E.	imposible que especialistas de USAER estén preparados para atender N.E.E.	la formación ni la capacitación	está preparado se necesita constante actualización.	mantenemos constantemente capacitados.	la organización que tenga la USAER.	ser experto en todas las especialidades. ❖Nadie está preparado para hacerle frente.
11.-¿Qué papel juega el profesor del aula regular para la integración educativa de los niños con N.E.E.?	❖Primordial la actitud del niño es el reflejo de la actitud del maestro.	❖Operador principal. ❖Lleva al éxito o al fracaso a la integración.	❖Él es quien hace la integración.	❖Determinante para lograr la integración.	❖Importante pero no está conciente de este papel.	❖Agente principal, él le da atención directa al niño.	❖Es parte central, su actitud es importante para la integración.
12.-¿Qué preparación tienen los profesores del aula regular para atender a las diversas N.E.E. que pueden presentar dentro del aula?	❖Hay cursos pero no son obligatorios. ❖Se actualizan o preparan por cuenta propia.	❖Es importante como institución capacitar a su personal sobre integración educativa.	❖No hay preparación especial. ❖Es puro sentimiento, puro fin.	❖USAER expone temas relacionados con la problemática, pero no hay un curso.	❖USAER prepara temas y se da información de acuerdo a las necesidades.	❖No hay un curso específico, depende de la organización de cada USAER para dar respuestas a los maestros.	❖La SEP no tiene un programa. ❖USAER se esfuerza por revisar temas.
13.¿Qué papel juega la actitud del profesor en	❖Si es favorable aceptará	❖Determinante es el que lleva al éxito o	❖Es la clave de la integración, si	❖Es el principal actor, no solo	❖Es vital pero no lo comprenden.	❖Determinante si se le da el sentimiento	❖Es fundamental su actitud puede

la integración educativa?	trabajar con este tipo de niños, si es de rechazo obstaculizará la integración.	al fracaso de la integración.	no tiene una buena actitud la integración se obstaculiza.	se habla de integración sino de inserción.		de que no existe repercute en la autoestima del niño.	obstaculizar o no la Integración.
14.-En su opinión ¿Quiénes serían los principales actores que intervienen en la integración educativa?	❖Maestro regular, el director de la primaria, maestros de apoyo, el director de USAER y padres de familia.	❖La escuela considerando al personal profesional, educación especial, padres de familia.	❖Autoridades educativas, educación especial, escuela regular, supervisores, directores, maestros, personal de intendencia y padres de familia.	❖Maestros del aula regular, especialistas, padres de familia.	❖Maestro de grupo, padres de familia, maestros de USAER, directivos de las escuelas, intendencia.	❖Maestro de grupo, padres de familia.	❖Maestro de grupo regular, la escuela misma, cada maestro, toda la comunidad educativa, el director, los de intendencia, los padres, educación especial, la sociedad en su conjunto.
15.-¿Qué falta en las escuelas para que se de una verdadera integración educativa?	❖Mayor disposición. ❖Contar con un equipo de especialistas aunque sea itinerante.	❖Entender lo que significa integración educativa: principios, fundamentos, propósitos, estrategias, etc. ❖Entender que son las N.E.E.	❖Condiciones Básicas de la escuela para que funcione como escuela integradora. ❖En relación a USAER: la formación de este personal, cambiar su actitud. ❖Con el maestro: condiciones de trabajo, un	❖Buena voluntad. ❖Disposición de los maestros del aula regular y preparación de los mismos. ❖Apoyos del gobierno en cuanto a recursos Humanos. ❖Sensibilidad de la	❖Trabajo en conjunto.	❖Continúo trabajo de sensibilización con profesores. ❖Preparación específica a USAER. ❖Dar seguimiento a un proyecto. ❖Capacitación a fondo y continua. ❖Espacios de USAER.	❖Contar con maestros de grupo regular más preparados. ❖Contar con equipos de USAER consolidados y completos. ❖Directores comprometidos y con capacidad de liderazgo. ❖Recursos en

			determinado número de alumnos, materiales que requieran para trabajar según la discapacidad.	sociedad.			las escuelas. ❖ Grupos más reducidos.

ANEXO 2

ASPECTOS GENERALES Y ESPECIFICOS DEL ANALISIS SEMANTICO.

1.- Para Usted ¿Qué es la Integración Educativa?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Educación con equidad	❖Llevar el mismo plan y programa de estudio. ❖Compartir espacios de trabajo.	❖Experiencia de escolarización. ❖Incluirlos en la planeación.		
2	❖Educación con equidad	❖Vivir la experiencia de escolarización. ❖No segregación.	❖Incluirlos en un aula regular.		
3	❖Acceso a la educación	❖Acceder a la educación las personas con discapacidad.			
4	❖Educación con equidad	❖Incluirlos en la planeación			
5	❖Crecimiento para niños y maestros	❖Desarrollo en todos los sentidos. ❖Asistir a la escuela más cercana.			
6	❖Educación con equidad	❖Incluir a niños con y sin discapacidad. ❖Atenderlos de forma Integral.			
7	❖Educación con equidad	❖Acudir a una escuela regular. ❖llevar actividades en un aula regular			

2.- En su opinión ¿Qué finalidades persigue la Integración Educativa?

Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖ Integrar a los niños al mismo programa	❖ llevar el mismo programa	❖ Llevar un mismo plan de estudios. ❖ Integración social. ❖ Educación para todos.	❖ Mejorar la organización docente	
2	❖ Incrementar la calidad de trabajo. ❖ Generar condiciones para integrar.	❖ Mejorar su organización docente ❖ Calidad de trabajo educativo.			
3	❖ No segregar a los niños. ❖ Tenerlos en cuenta por sus capacidades.	❖ Principio de equidad. ❖ Educación para todos.			
4	❖ Dar educación con equidad	❖ No hacer diferenciación. ❖ Adaptar los programas al niño.			
5	❖ Atención con equidad ❖ Oportunidad de crecimiento.	❖ Tener en la escuela atención con equidad. ❖ crecimiento con los demás			
6	❖ Finalidad a futuro ❖ Integrar a los niños	❖ Integrarse a su comunidad social y escolar.			
7	❖ Educar con equidad. ❖ Acceder al currículum regular	❖ Oportunidad de educarse. ❖ Tener condiciones semejantes a los demás.			

3.- ¿Cuáles son los principios que fundamenta el proyecto de Integración Educativa?

Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖ Los Derechos Humanos	❖ Tener acceso a la educación. ❖ Filosofía Humanista	❖ Derecho Humano de un niño a recibir educación ❖ Acceso al currículum ❖ Igualdad ❖ Integración ❖ Normalización ❖ Sectorización ❖ Individualización	❖ Inculcar a padres la cultura de integración	
2	❖ Respetar los derechos de los niños. ❖ Promover valores	❖ Desarrollar potencialidades. ❖ Reconocer la heterogeneidad y diversidad. ❖ Derecho del niño a recibir educación de calidad.			
3	❖ Los derechos humanos. ❖ Acceso al currículum.	❖ Educación para todos. ❖ Poder acceder al currículum regular. ❖ Involucrar a padres a una cultura de integración.			
4	❖ Un principio de igualdad y equidad.	❖ Enfoque humanístico.			
5	❖ Normalización ❖ Sectorización ❖ Equidad	❖ Normalización ❖ Sectorización ❖ Equidad			
6	❖ Sectorización ❖ Normalización ❖ Integración ❖ Individualización	❖ Sectorización ❖ Normalización ❖ Integración ❖ Individualización			
7	❖ Integración ❖ Normalización ❖ Sectorización ❖ Individualización	❖ Integración ❖ Normalización ❖ Sectorización ❖ Individualización			

4.- La Integración Educativa que se da en la escuela regular ¿Qué efectos sociales tiene?

Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Niños Regulares: conocen otras capacidades. ❖ Niños c/discapacidad: desarrollan habilidades sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconocen y desarrollan capacidades y habilidades diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aceptación a la diversidad. ❖ Desarrollar capacidades y potencialidades. ❖ Sensibilizar a padres, maestros y niños sin discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabajo en conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ No hay aceptación ni se entiende que es la integración.
2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabajo colaborativo. ❖ Valores que la escuela integradora forma. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cambiar la visión en relación a la función de la escuela. ❖ Valores compartidos entre escuela y familia. 			
3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Romper mitos sobre la discapacidad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sensibilizar a padres y niños sin discapacidad 			
4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Vivir en la pluralidad y en la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La no aceptación e la pluralidad en todos los sentidos. 			
5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aceptación a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Todos somos diferentes. 			
6	<ul style="list-style-type: none"> ❖ No hay aceptación ni se entiende que es integración. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Rechazo del maestro. ❖ Segregación de los niños. ❖ Etiquetamientos 			
7	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El niño: desarrollarse en cualquier ámbito ❖ Desarrollar potencialidades ❖ Maestro: concepción 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tener contacto con niños diferentes. ❖ Desarrollar potencialidades 			

	diferente de la educación. ❖Padres: se les prepara para enfrentar la vida.				
--	---	--	--	--	--

5.- ¿Cómo concibe Usted a las Necesidades Educativas Especiales?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Requerimientos adicionales para apoyar al aprendizaje	❖Deben ser proporcionados por la escuela ❖Requerimientos diferentes a los cotidianos.	❖Necesidades que el niño presenta	❖Son solo recursos materiales	
2	❖Consecuencia de una relación entre alumno y medio educativo.	❖En función de desarrollo, condiciones sociales y culturales. ❖Las N.E.E. no están en el sujeto ni en el ámbito escolar. ❖Son consecuencia entre las condiciones del niño y el ambiente escolar.	❖Se forman a partir del contexto		
3	❖Entender estilos de aprendizaje que tiene el alumno. ❖Tipo de problema para acceder al aprendizaje	❖Competencias curriculares que tiene el niño ❖El perfil de aprendizaje del alumno.			
4	❖Interactivas: depende del contexto en el que se desenvuelve.	❖No hay buena relación con compañeros o maestro.			

	❖Relativas: puede presentarse una N.E.E. en un contenido.	❖Mal manejo de trato y acercamiento. ❖Las N.E.E. pueden desaparecer.			
5	❖Acciones que algunos niños no pueden realizar.	❖Pueden estar por arriba o por debajo del promedio. ❖Se requiere de apoyo profesional o material para acceder al curriculum.			
6	❖Recursos que se le tienen que dar al niño para adaptarse al sistema educativo.	❖Materiales didácticos. ❖Poner en práctica los recursos para lograr el aprendizaje y la integración del niño.			
7	❖Lo que el niño requiere para poder aprender.	❖Instrumentos, materiales, actividades que permitan acceder al niño al aprendizaje sin importar su discapacidad. ❖Tiene que ver con el contexto y lo que la escuela le ofrece.			

6.- ¿Quién tendría el papel prioritario para detectar a los niños con Necesidades Educativas Especiales?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Maestro de apoyo.	❖Pueden tomar acuerdos que	❖Maestro de grupo regular	❖Es un	❖El niño es

	❖ Maestro de aula regular.	se ejecuten a la atención y trabajo del niño.	❖ Maestro de apoyo. ❖ Padres de familia.	trabajo en conjunto. ❖ Es solo responsabilidad del maestro regular.	conciente de sus propias necesidades
2	❖ Personal de educación especial. ❖ Personal de educación regular.	❖ Responsabilidad de todos. ❖ Tiene que ser algo equilibrado y planificado.			
3	❖ Padres de familia. ❖ Maestro regular	❖ El maestro regular tiene que estar valorando a los alumnos.			
4	❖ Maestro de grupo regular. ❖ Equipo de USAER.	❖ El maestro regular conoce mejor al niño. ❖ USAER solo es apoyo			
5	❖ Maestro de grupo. ❖ Padres de familia. ❖ El mismo niño	❖ El maestro pasa el mayor tiempo con ellos. ❖ Los padres se dan cuenta de lo que hacen y no hacen. ❖ El niño es conciente de las dificultades que está presentando.			
6	❖ Maestro de grupo. ❖ Equipo de USAER.	❖ El maestro pasa mayor tiempo con los niños. ❖ USAER determina si tiene o no la necesidad.			
7	❖ Maestro de grupo.	❖ Es trabajo en conjunto.			

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Maestro de apoyo. ❖ Padres de familia. 				
--	---	--	--	--	--

7.- ¿Sabe qué apoyo se les brinda en la escuela regular a los niños con Necesidades Educativas Especiales?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atención por maestros de USAER. ❖ Canalizarlos a otras instituciones 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Psicólogos, t. social, lenguaje, etc. ❖ Canalizarlos cuando requiere de otro apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apoyo por parte de USAER. ❖ Apoyo no solo al niño también a maestros. ❖ Apoyos materiales de acuerdo a la necesidad educativa y/o discapacidad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se canalizan a otras instituciones . 	
2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ USAER integradas por personal de educación especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Este apoyo implica: una valoración de la N.E.E. del niño. ❖ Un plan a largo plazo, adecuaciones curriculares, etc. 			
3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Materiales y recursos. ❖ Apoyo del equipo de educación especial. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Materiales según la discapacidad. ❖ Trabajo colaborativo 			
4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apoyo de USAER a alumnos, maestros y padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Alumno: orientación y trabajo directo ❖ Maestro: orientación y sugerencias ❖ Padres: orientación y sugerencias del educador 			
5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apoyo individual, pequeños grupos y actividades no específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabajo colaborativo: USAER junto con maestros regulares planean y diagnostican 			

		juntos.			
6	❖Equipo de USAER.	❖Se apoya al niño y al maestro en diferentes situaciones.			
7	❖Apoyo de USAER en el aula regular.	❖Apoyo de acuerdo al diagnóstico: desarrollo de hábitos, maduración, acceso a la lectoescritura, desarrollo de competencias comunicativas, apoyo a padres, etc.			

8.- ¿Qué funciones tiene USAER dentro de la Integración Educativa?

Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Dar apoyos teóricos y metodológicos ❖Orientar a maestros y padres de familia	❖Apoyos para favorecer la integración. ❖Tomar acuerdos para trabajar con los alumnos.	❖Apoyar a al maestro, al niño, al padre de familia.	❖Enseñar al maestro a detectar a los niños	❖USAER tiene que rebasar la realidad.
2	❖Generar condiciones de trabajo con la escuela regular y padres	❖USAER es el puente entre educación especial y educación regular. El puente entre padres y escuela y puente entre el niño y el maestro.	❖Sensibilizar a maestros y maestros ❖Apoyarlos teórica y metodológicamente.		
3	❖Apoyar al maestro.	❖Enseñarle al maestro a hacer una evaluación			

		para saber cuando un alumno necesita ser canalizado a educación especial.			
4	<ul style="list-style-type: none"> ❖Apoyar a la escuela regular. ❖Atender a niños que presenten N.E.E. 	❖Apoyar en la atención de los niños con N.E.E. con y sin discapacidad.			
5	❖Apoyo para trabajar con padres, maestros y los niños.	❖USAER es un servicio a disposición de los maestros.			
6	❖Apoyar al maestro.	❖USAER apoya para que se de la integración.			
7	<ul style="list-style-type: none"> ❖Sensibilizar a maestros. ❖Planear junto con los maestros. ❖Orientar y sensibilizar a padres. ❖Trabajar con el niño en grupo. ❖Dar sugerencias. 	❖El maestro de USAER tiene que rebasar la realidad, tiene que hacer muchas cosas.			

9.- En su opinión ¿Qué preparación deben tener los especialistas de USAER para atender a los niños con Necesidades Educativas Especiales?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Psicólogo educativo,	❖Nunca se está			

	Pedagogo, especialista en problemas de aprendizaje, maestros de primaria, especialistas en lenguaje.	completament e preparado para atender N.E.E. y/o discapacidades.	<ul style="list-style-type: none"> ❖Ser especialista, Psicólogo, pedagogo, etc. ❖Capacitación constante sobre integración educativa. 		
2	<ul style="list-style-type: none"> ❖Tener información clara y objetiva sobre la integración. ❖Entender el manejo de los tiempos, usos y costumbres. ❖Aprender que es el currículum escolar. 	❖Implicaría adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades intelectuales, generar actitudes de respeto y orden moral.			
3	❖No hay correspondencia de su formación con el tipo de recursos para atender a estos alumnos.	❖Hay necesidad de desarrollar competencias como profesional del currículum.			
4	❖Especialista en problemas de aprendizaje, deficiencia mental, en lenguaje, en ciegos o neuromotor.	❖Falta todavía un poco más de sensibilidad			
5	❖Ser maestros, psicólogo educativo, pedagogo, e irse preparando en relación a integración educativa.	❖Prepararse específicamente en relación a integración educativa.			
6	❖Una especialidad enfocada al ámbito educativo, que	❖Un especialista tiene visiones y expectativas diferentes a			

	vaya más allá de una normal.	un normalista.			
7	❖Estudiar y autocapacitarse , capacitarse en colectivo todo el tiempo.	❖La preparación no es finita tiene que ser constante.			

10.- ¿Los especialistas de USAER están preparados para atender a las distintas Necesidades Educativas Especiales que puedan presentarse en la realidad educativa?

Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖No existe una preparación absoluta para atender a las N.E.E.	❖La capacitación tiene que ver con la actitud personal y profesionalización e el trabajo.	❖No hay preparación absoluta. ❖No hay expertos en todas las N.E.E.	❖Si estamos capacitados	
2	❖Es imposible que un especialista este preparado para atender N.E.E.	❖Las condiciones básicas son mínimas. ❖Se tendría que pasar por una propuesta inteligente y flexible para atender la mayor parte de las necesidades			
3	❖No se tiene la formación ni la capacitación para atender las N.E.E.	❖No hay preparación absoluta.			
4	❖Nunca se está preparado se necesita constante actualización.	❖Necesitamos estar en un constante proceso de actualización para mejorar la práctica.			
5	❖Si lo estamos,	❖Hay			

	manteniéndose constantemente capacitados.	constante capacitación			
6	❖Depende de la organización de USAER.	❖Capacitación por cada USAER.			
7	❖No se puede ser experto en todas las especialidades. ❖Nadie está preparado para hacerle frente.	❖Es insuficiente lo que traemos. ❖Hay que tener nociones de cada una de las discapacidades.			

11.- ¿Qué papel juega el profesor del aula regular para la Integración Educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales?

Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Primordial, la actitud del niño es el reflejo de la actitud del maestro.	❖Es el reflejo o el producto de la actitud del adulto.	❖Es el principal dentro de la integración educativa. ❖Lleva al éxito o al fracaso a la integración educativa ❖La actitud del maestro juega un papel importante.	❖No es conciente de este papel.	❖Le da la responsabilidad a los de educación especial.
2	❖Operador principal. ❖Lleva al éxito o al fracaso a la integración	❖Convive más con los niños.			
3	❖Él es quien hace la integración.	❖Educación especial no los atiende como el profesor.			
4	❖Determinante para lograr la integración	❖Es apelar a su sentido común, a su ética, a su vocación, a su compromiso.			
5	❖Importante	❖Cree que es			

	pero no está conciente de este papel.	responsabilidad del especialista			
6	❖Agente principal, él le da atención directa al niño.	❖Su actitud va a determinar la integración.			
7	❖Es parte central, su actitud es importante para la integración.	❖El los observa, interactúa y tiene mayor tiempo con el niño.			

12.- ¿Qué preparación tienen los profesores del aula regular para atender a las diversas Necesidades Educativas Especiales que pueden presentar dentro del aula?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Hay cursos pero no son obligatorios. ❖Se actualizan y preparan por cuenta propia.	❖Pocos profesores se capacitan por que les interesa atender a los niños.	❖No hay cursos específicos ❖USAER se prepara y da información a los maestros.	❖Hay cursos pero no son obligatorios	❖La formación del maestro no esta pensada para atender N.E.E.
2	❖Es importante como institución capacitar a su personal sobre integración educativa.	❖Hay maestros que no saben nada sobre integración educativa.			
3	❖No hay preparación especial.	❖Es puro sentimiento y puro fin. ❖La formación del maestro nunca estuvo pensada para atender N.E.E.			
4	❖No hay cursos, USAER expone temas sobre la	❖Se supone que el normalista debe traer			

	problemática	nociones de las N.E.E.			
5	❖USAER prepara temas y da información de acuerdo a las necesidades	❖USAER brinda información para que el maestro se vaya entrenando y pueda dar manejo a cada necesidad.			
6	❖No hay cursos específicos depende de la organización de USAER.	❖Se abordan aspectos referentes a lo que es la integración educativa y lo que implica.			
7	❖La SEP no tiene un programa. ❖USAER se esfuerza por revisar temas.	❖El maestro tendría que flexibilizar su pensamiento para mejorar su trabajo.			

13.- ¿Qué papel juega la actitud del profesor en la Integración Educativa?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Es muy importante que su actitud sea favorable.	❖ Si es favorable aceptará trabajar con los niños, si es de rechazo obstaculizará la integración	❖Su actitud es el principal factor en la integración. ❖Es quien favorece u obstaculiza la integración	❖Los maestros no se sienten capaces de atender a estos niños.	
2	❖Su actitud es clave en todo el proceso.	❖Es el que lleva al éxito o al fracaso a la integración.			
3	❖La actitud es clave en la integración	❖Si no tiene una actitud buena la integración se			

		obstaculiza			
4	❖Es el principal actor	❖No solo se habla de integración sino de inserción.			
5	❖Es vital pero no lo comprenden.	❖Los maestros se sienten incapaces de atenderlos.			
6	❖Determinante por que él es el que está dando atención directa.	❖Su actitud repercute en la autoestima del niño.			
7	❖Es muy importante la actitud que tome.	❖ Su actitud puede obstaculizar o no la integración			

14.- En su opinión ¿Quiénes serían los principales actores que intervienen en la Integración Educativa?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.
1	❖Maestro regular, director de la escuela, maestros de apoyo, el director de USAER, padres de familia.	❖Son quienes respaldan muchos acuerdos sobre la integración.	❖Todo el sector educativo es actor principal. ❖Es un trabajo en conjunto.	❖La sociedad también es actor principal.	
2	❖La escuela y su personal profesional, educación especial, padres de familia.	❖Ellos tienen que impulsar para que la integración se lleve a cabo.			
3	❖Autoridades educativas, educación	❖Es todo un trabajo en conjunto			

	especial, escuela regular supervisores, directores, maestros, personal de intendencia, padres de familia.				
4	❖Maestros del aula regular, especialistas, padres de familia.	❖Es un trabajo en conjunto: escuela regular, padres y maestros de apoyo.			
5	❖Maestro de grupo, padres de familia, maestros de USAER, directivos, intendencia.	❖Los agentes que intervienen en esta integración somos todos.			
6	❖Maestro de grupo, padres de familia.	❖Somos muchos agentes pero los principales son los maestros y los padres.			
7	❖Toda la comunidad educativa: maestro de grupo regular, el director, padres de familia, educación especial, la sociedad en conjunto.	❖No es solo responsabilidad de la escuela, es de toda la sociedad.			

15.- ¿Qué faltaría en las escuelas para que se de una verdadera Integración Educativa?					
Sujetos	Aspectos Generales	Aspectos Específicos	Semejanzas	Diferencias	Aportaciones con mayor detalle.

1	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mayor disposición. ❖ Contar con un equipo de especialistas aun que sea itinerante. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ayudarían a mejorar la atención que se les da a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mayor disposición y sensibilidad por parte del maestro ❖ Apoyos materiales y espacios de USAER. ❖ Grupos reducidos para tener una atención más personal. ❖ USAER estar completos y tener más preparación. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entender lo que significa Integración Educativa y Necesidades Educativas Especiales 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dar seguimiento a un proyecto.
2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entender lo que significa Integración educativa. ❖ Entender que son las N.E.E. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Principios, fundamentos, propósitos, estrategias, etc. 			
3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Condiciones básicas de la escuela para que funcione como integradora. ❖ Cambiar la actitud de USAER. ❖ Condiciones de trabajo del maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organización y funcionamiento ❖ Material de acuerdo a la necesidad, grupos más reducidos. 			
4	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Buena voluntad ❖ Disposición de los maestros. ❖ Apoyos del gobierno. ❖ Sensibilidad de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Faltaría mucha disposición, compromiso y preparación. 			
5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trabajo en conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tener claro que somos un grupo maestros y educación especial. 			
6	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sensibilización continua para profesores, ❖ Preparación específica a USAER. ❖ Dar seguimiento a un proyecto. ❖ Capacitación continúa. ❖ Espacios de 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 			

	USAER				
7	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Maestros regulares más preparados. ❖ Contar con grupos de USAER completos. ❖ Directores comprometidos y con capacidad de liderazgo. ❖ Recursos y grupos reducidos. ❖ Espacios para USAER. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Preparación específica y continua. ❖ No mover los grupos de USAER a otro lado para dar seguimiento al proyecto ❖ Dar recursos y lugares para favorecer el servicio. 			

ANEXO 3

CUESTIONARIO SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (Maestros de Apoyo de USAER)

La finalidad de este cuestionario es conocer su opinión sobre algunos aspectos relevantes de la integración educativa.

Esta información nos permitirá contar con elementos que propicien la reflexión de los maestros de apoyo de USAER y permitan mejorar la calidad de su práctica profesional.

Es importante la honestidad de sus respuestas.

INSTRUCCIONES

Las preguntas que a continuación se presentan deberán ser contestadas de acuerdo a lo que se le pide.

Datos generales:

Nombre _____

Sexo _____ Edad _____

Formación académica _____

Tiempo laborando en USAER _____

Ocupación (laboral) actual _____

El cuestionario que a continuación se presenta es una escala de opinión. Marque con una (X) la opción que más se aproxime a la opinión que tenga de cada enunciado. Señale únicamente una opción en cada uno de los enunciados, no deje de contestar ninguno.

Formación Profesional.

1. Mi formación para lograr los objetivos pretendidos por el programa de integración educativa es.

- a) Buena b) Regular c) Deficiente d) Mala

2. He recibido preparación adicional a mi especialidad para atender a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

3. La actualización de mi práctica profesional es.

- a) De forma autodidacta.
b) Por medio de recursos proporcionados por la SEP.
c) Por medio de la unidad de USAER a la que pertenezco.
d) De ninguna forma.

4. El último curso que tome sobre integración educativa fue.

- a) Hace más de un mes.
b) Hace un año.
c) Hace más de un año.
d) Nunca he tomado un curso sobre integración educativa.

5. Cuando surge un avance sobre integración educativa me entero.

- a) Por mis compañeros especialistas.
- b) Por la noticia.
- c) Por mi constante actualización.
- d) No me entero.

Experiencia en Integración Educativa.

6. Mi experiencia como maestros de apoyo de USAER es de.

- a) 1 a 2 años
- b) 3 a 4 años
- c) 5 a 6
- d) más de 7 años

7. Antes de trabajar como maestro de apoyo de USAER laboraba como.

- a) Docente en una escuela de educación especial particular.
- b) Docente en una escuela regular.
- c) Como apoyo en una institución de educación especial.
- d) Otro empleo que no tiene nada que ver con la educación.

8. Considero que mi experiencia en integración educativa es.

- a) Buena
- b) Regular
- c) Deficiente
- e) Mala

9. Actualmente tengo en proceso de integración a.

- a) Dos niños (as)
- b) Cuatro niños (as)
- c) Seis niños (as)
- d) Más de ocho niños.

10. He logrado que se integren satisfactoriamente a las aulas regulares.

- a) dos niños (as)
- b) cuatro niños (as)
- c) Seis niños (as)
- d) Más de ocho niños.

Conocimientos.

11. Por integración educativa entiendo

- a) La unificación de la escuela especial y la escuela regular, para el establecimiento de una serie de servicios con base en las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos.
- b) La integración de personas con alguna discapacidad a una escuela regular.
- c) Modificar el currículo de una escuela regular para poder integrar a niños con algún tipo de discapacidad.
- d) Atención a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales de niños (as) con o sin discapacidad.

12. Las Necesidades Educativas Especiales son.

- a) Aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la integración social y desordenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos.
- b) Son las dificultades que se pueden presentar para el acceso de los contenidos curriculares en la interacción con el contexto escolar y que para satisfacerlas, requieren de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.
- c) Aquellas propias de las personas con dificultades educativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no con alumnos regulares.
- d) Son aquellas dificultades que pueden presentar sólo los individuos con alguna discapacidad para el acceso al curriculum escolar.

13. Qué entiende por Discapacidad.

- a) Una persona anormal que representa una amenaza social, que inspira temor o compasión con una desventaja inherente y sin capacidad para decidir en su vida.
- b) Una restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia.
- c) Una persona con pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.
- d) Es la deficiencia que presentan sólo los débiles visuales.

14. El artículo 41 de la Ley General de Educación marca.

- a) La educación especial esta destinada sólo para personas que presenten alguna discapacidad y propicia que estos individuos se integren a las escuelas regulares de educación primaria.
- b) La educación especial esta destinada a las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- c) La educación especial debe atender sólo a individuos que presenten deficiencias de desarrollo.
- d) La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, propiciará además la integración de estos niños a las escuelas regulares de educación básica.

15. Los principios que fundamentan el programa de integración educativa son.

- a) Equidad social, inclusión, normalización e integración.
- b) Igualdad, integración y sectorización
- c) Sectorización, integración, individualización y equidad social.
- d) Normalización, integración, sectorización y individualización de la enseñanza.

Actitud ante la Integración Educativa.

16. Al trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales mi relación personal es cordial y de apoyo.
- a) Totalmente de acuerdo.
 - b) De acuerdo.
 - c) Desacuerdo.
 - d) Totalmente desacuerdo.
17. Cómo podría ser la interacción maestro-alumno al trabajar con niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.
- a) Activa.
 - b) Pasiva.
 - c) Conflictiva.
 - d) No podría ser.
18. Me gusta apoyar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- a) Totalmente de acuerdo.
 - b) De acuerdo.
 - c) Desacuerdo.
 - d) Totalmente desacuerdo.
19. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales son inteligentes.
- a) Totalmente de acuerdo.
 - b) De acuerdo.
 - c) Desacuerdo.
 - d) Totalmente desacuerdo.
20. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen potencial para razonar.
- a) Totalmente de acuerdo.
 - b) De acuerdo.

- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

21. Las personas con Necesidades Educativas Especiales viven mejor internados.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

22. Los sujetos con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a estudiar en escuelas regulares.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

23. Los contenidos del currículo de la educación regular deben ser adecuados para los alumnos con Necesidades Educativas especiales.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

24. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

25. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

26. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales deben tener una sección exclusiva para uso de ellos.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

27. Las personas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a ser aceptadas por los demás.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

28. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros de grupo .

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

29. las personas con Necesidades Educativas Especiales son un problema para la sociedad.

- a) Totalmente de acuerdo.

- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

30.- La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo integral de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

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

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

Aptitud para la Integración Educativa.

32. Cómo detecta que un niño tiene una Necesidad Educativa Especial.

- a) Observándolo.
- b) Con una evaluación inicial de carácter diagnóstico.
- c) Por medio de una entrevista.
- d) por que el niño o niña presenta alguna discapacidad..

33. Cuando en el aula hay alumnos con Necesidades Educativas Especiales se deben ajustar los métodos de enseñanza.

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Nunca

34. Si en el aula existiera un alumno que es muy tímido y que al darle una indicación se le tiene que repetir varias veces para que éste pueda ejecutarla ¿qué sería lo más recomendable?

- a) Subir el tono de voz para que entienda.
- b) Acercarse al alumno (a) para preguntarle por que no realiza la indicación Inmediatamente.
- c) observarlo varios días para llegar a una hipótesis sobre su comportamiento.
- d) Observarlo varios días y acercarse más a él para descubrir la razón de su comportamiento.

35. Si tuviera la oportunidad de trabajar con un alumno que es muy distraído y presenta problemas para entender los contenidos de matemáticas ¿qué sería lo más recomendable?

- a) Modificar la forma de enseñanza de la materia.
- b) Elaborar material didáctico para la enseñanza de las matemáticas.
- c) Enviarlo a regularización de la materia.
- d) Canalizarlo a una escuela de educación especial.

36. Cómo considera que se puede enseñar español a un niño (a) sordomudo.

- a) Hablando el mismo idioma (con las manos).
- b) Implementar más gestos y el movimiento de boca.
- c) Adaptar material didáctico para la enseñanza de la materia de español.
- d) Simplemente no se podría.

37. Si usted no tuviera la capacitación adecuada para ayudar a un niño con alguna Necesidad Educativa Especial ¿cómo procedería para ayudar a ese niño?

- a) Lo mantendría ocupado con alguna actividad que realizara él solo.
- b) Consultaría con mis compañeros para planear una forma de trabajo .adecuada al problema específico del niño.
- c) Lo canalizaría con un especialista que lo pudiera ayudar.
- d) Conjuntamente con los padres del niño planearía una forma de trabajo para atender la problemática del niño.

Trabajo en Equipo.

38. Cuando se me dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales pido ayuda a mis compañeros de trabajo.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

39. Mi equipo de trabajo lo conforman.

- a) maestros de apoyo de USAER.
b) maestros de apoyo de USAER y docentes.
c) Maestros de USAER, docentes y padres de familia.
d) Prefiero trabajar sólo.

40. Asisto a reuniones con el personal de USAER para intercambiar experiencias y encontrar nuevas formas de trabajo para la integración educativa.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

41. Asisto a reuniones con los maestros del aula regular para intercambiar experiencias y resolver sus dudas sobre la atención a las Necesidades Educativas Especiales.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

42. Cómo es la relación entre usted y los maestros del aula regular.

- a) De fricción.
b) De comunicación y apoyo.
c) Competencia.
d) Nula.

43. Proporciono capacitación a los maestros del aula regular para llevar a cabo la integración educativa.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

44. Mi apoyo a los maestros del aula regular para la integración de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales es.

- a) Constante.
b) Esporádica.
c) Incondicional.
d) Nula.

45. Para la integración educativa de los niños (as) con Necesidades Educativas especiales acostumbro apoyar a los maestros del aula regular.

- a) Proporcionándoles material didáctico.
b) Proporcionándoles algunas publicaciones sobre la integración educativa.
c) Proporcionándoles información sobre la atención de algunas Necesidades Educativas Especiales que pueden presentarse.
d) Ayudándolos en la construcción de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos del curriculum.

46. Qué tipo de relación mantiene con los padres de familia.

- a) Estrecha.
b) Esporádica.
c) De conflicto.
d) Nula.

47. Cuando se solicita la cooperación de los padres de familia ellos.

- a) Apoyan con gusto.
b) Ponen pretextos con tal de no acudir al llamado.
c) No apoyan como debe ser.
d) Prefieren dejar la responsabilidad al personal de USAER.

48. Solicito ayuda a los padres de familia para lograr la integración de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

49. Cuales son los principales obstáculos en su relación con los padres de familia.

- a) Apatía por ambas partes.
b) Falta de tiempo y disponibilidad por parte de los padres.
c) Desinterés de los padres.
d) Desconfianza por parte de los padres.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (Maestros del Aula Regular de Educación Primaria)

La finalidad de este cuestionario es conocer su opinión sobre algunos aspectos relevantes de la integración educativa.

Esta información nos permitirá contar con elementos que propicien la reflexión del profesorado de educación primaria y permitan mejorar su práctica educativa.

Es importante la honestidad de sus respuestas.

INSTRUCCIONES

Las preguntas que a continuación se presentan deberán ser contestadas de acuerdo a lo que se le pide.

Datos generales:

Nombre _____

Sexo _____ Edad _____

Formación académica _____

Tiempo laborando como docente en educación primaria _____

El cuestionario que a continuación se presenta es una escala de opinión. Marque con una (X) la opción que más se aproxime a la opinión que tenga de cada enunciado. Señale únicamente una opción en cada uno de los enunciados, no deje de contestar ninguno.

Formación Profesional.

1. Mi formación para lograr los objetivos pretendidos por el programa de integración educativa es.

- a) Buena b) Regular c) Deficiente d) Mala

2. He recibido capacitación para atender a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

3. La actualización de mi práctica docente para llevar a cabo la integración educativa es

- a) De forma autodidacta.
b) Por medio de recursos proporcionados por la SEP.
c) Por medio de la unidad de USAER a la que pertenezco.
d) De ninguna forma.

4. El último curso que tome sobre integración educativa fue.

- a) Hace más de un mes.
b) Hace un año.
c) Hace más de un año.
d) Nunca he tomado un curso sobre integración educativa.

5. Cuando surge un avance sobre integración educativa me entero.

- a) Por mis compañeros docentes.
b) Por la noticia.

- c) Por mi constante actualización.
- d) No me entero.

Experiencia en Integración Educativa.

6. Mi experiencia como maestro (a) de educación básica (primaria) es de

- a) 1 a 4 años
- b) 5 a 8 años
- c) 9 a 12
- d) más de 12 años

7. Aparte de trabajar como docente de educación primaria soy

- a) Docente en una escuela de educación especial.
- b) Docente en una escuela privada.
- c) Otro empleo que no tiene nada que ver con la educación.
- d) No tengo otro empleo.

8. Considero que mi experiencia en integración educativa es

- a) Buena
- b) Regular
- c) Deficiente
- d) Mala

9. Actualmente tengo en proceso de integración a.

- a) Uno niño (a).
- b) Dos niños (as).
- c) Tres niños (as).
- d) Más de tres niños.

10. He logrado que se integren satisfactoriamente a mi grupo.

- a) Uno niño (a).
- b) Dos niños (as).
- c) Tres niños (as).
- d) Más de tres niños.

Conocimientos.

11. Por integración educativa entiendo.

- a) La unificación de la escuela especial y la escuela regular, para el establecimiento de una serie de servicios con base en las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos.
- b) La integración de personas con alguna discapacidad a una escuela regular.
- c) Modificar el currículo de una escuela regular para poder integrar a niños con algún tipo de discapacidad
- d) Atención a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales de niños (as) con o sin discapacidad.

12. Las Necesidades Educativas Especiales son.

- a) Aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la integración social y desordenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos.
- b) Son las dificultades que se pueden presentar para el acceso de los contenidos curriculares en la interacción con el contexto escolar y que para satisfacerlas, requieren de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.
- c) Aquellas propias de las personas con dificultades educativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no con alumnos regulares.
- d) Son aquellas dificultades que pueden presentar sólo los individuos con alguna discapacidad para el acceso al curriculum escolar.

13. Qué entiende por Discapacidad.

- a) Una persona anormal que representa una amenaza social, que inspira temor o compasión con una desventaja inherente y sin capacidad para decidir en su vida.
- b) Una restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia.
- c) Una persona con pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.
- d) Es la deficiencia que presentan sólo los débiles visuales.

14. El artículo 41 de la Ley General de Educación marca.

- a) La educación especial esta destinada sólo para personas que presenten alguna discapacidad y propicia que estos individuos se integren a las escuelas regulares de educación primaria.
- b) La educación especial esta destinada a las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- c) La educación especial debe atender sólo a individuos que presenten deficiencias de desarrollo.
- d) La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, propiciará además la integración de estos niños a las escuelas regulares de educación básica.

15. Los principios que fundamentan el programa de integración educativa son

- a) Equidad social, inclusión, normalización e integración.
- b) Igualdad, integración y sectorización
- c) Sectorización, integración, individualización y equidad social.
- d) Normalización, integración, sectorización y individualización de la enseñanza.

Actitud ante la Integración Educativa.

16. Al trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales mi relación personal es cordial y de apoyo.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

17. Cómo podría ser la interacción maestro-alumno al trabajar con niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

- a) Activa.
- b) Pasiva.

- c) Conflictiva.
- d) No podría ser.

18. Me gusta enseñar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

19. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales son inteligentes.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

20. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen potencial para razonar.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

21. Las personas con Necesidades Educativas Especiales viven mejor internados.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

22. Los sujetos con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a estudiar en escuelas regulares.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

23. Los contenidos del currículo de la educación regular deben ser adecuados para los alumnos con Necesidades Educativas especiales.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

24. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

25. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

26. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales deben tener una sección exclusiva para uso de ellos.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.

- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

27. Las personas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a ser aceptadas por los demás.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

28. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros de grupo.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

29. Las personas con Necesidades Educativas Especiales son un problema para la sociedad.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

30. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo integral de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

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

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

Aptitud para la Integración Educativa.

32. Cómo detecta que un niño tiene una Necesidad Educativa Especial.

- a) Observándolo.
- b) Con una evaluación inicial de carácter diagnóstico.
- c) Por medio de una entrevista.
- d) por que el niño o niña presenta alguna discapacidad.

33. Cuando tengo alumnos con Necesidades Educativas Especiales trato de ajustar mis métodos de enseñanza.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

34. Si trabajara con un alumno que es muy tímido y que al darle una indicación tiene que repetirla varias veces para que éste pueda ejecutarla ¿Qué haría?

- a) Subiría el tono de voz para que entienda
- b) Se acercaría a el alumno (a) para preguntarle por que no realiza la indicación.
- c) Lo observaría varios días para llegar a una hipótesis sobre su comportamiento
- d) Lo observaría varios días y me acercaría más a él para descubrir la razón de su comportamiento.

35. Si tuviera la oportunidad de trabajar con un alumno que es muy distraído y presenta problemas para entender los contenidos de matemáticas ¿qué sería lo más recomendable?

- a) Modificar mi forma de enseñanza de la materia.

- b) Elaborar material didáctico para la enseñanza de las matemáticas.
 - c) Enviarlo a regularización de la materia.
 - d) Canalizarlo a una escuela de educación especial.
36. Cómo considera que se puede enseñar español a un niño (a) sordomudo.

- a) Hablando el mismo idioma (con las manos)
- b) Implementar más gestos y el movimiento de boca
- c) Adaptar material didáctico para la enseñanza de la materia de español.
- d) Simplemente no se podría.

37. Si usted no tuviera la capacitación adecuada para ayudar a un niño con alguna Necesidad Educativa Especial ¿cómo procedería para ayudar a ese niño?

- a) Lo mantendría ocupado con alguna actividad que realizara él solo
- b) Consultaría con los maestros de apoyo de USAER para planear una forma de trabajo adecuada al problema específico del niño.
- c) Lo canalizaría con un especialista que lo pudiera ayudar.
- d) Conjuntamente con los padres del niño planearía una forma de trabajo para atender la problemática del niño.

Trabajo en Equipo.

38. Cuando se me dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales pido ayuda a los maestros de apoyo de USAER.

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Nunca

39. Mi equipo de trabajo lo conforman.

- a) maestros de apoyo de USAER.
- b) maestros de apoyo de USAER y docentes.
- c) Maestros de USAER, docentes y padres de familia.
- d) Prefiero trabajar sólo.

40. Asisto a reuniones con el personal de USAER y maestros del aula regular para intercambiar experiencias y expresar mis dudas en la atención a las Necesidades Educativas Especiales.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

41.- Cómo es la relación entre usted y los maestros de apoyo de USAER.

- a) De fricción.
b) De comunicación y apoyo.
c) Competencia.
d) Nula.

42. Los maestros de apoyo de USAER me proporcionan capacitación para llevar a cabo la integración educativa

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

43. El apoyo que me brinda el personal de USAER para la integración educativa de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales, es

- a) Constante.
b) Esporádica.
c) Incondicional.
d) Nula.

44. Para la integración educativa de los niños (as) con Necesidades Educativas especiales los maestros de USAER me apoyan .

- a) Proporcionándome material didáctico.
b) Proporcionándome algunas publicaciones sobre la integración educativa.
c) Proporcionándome información sobre la atención de algunas Necesidades Educativas Especiales que pueden presentarse.
d) Me ayuda en la construcción de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos del curriculum.

45. Qué tipo de relación mantiene con los padres de familia.

- a) Estrecha.
- b) Esporádica.
- c) De conflicto.
- d) Nula.
- e) 46. Cundo solicita la cooperación de los padres de familia ellos.

- a) Apoyan con gusto
- b) Ponen pretextos con tal de no acudir al llamado
- c) No apoyan como debe ser
- d) Prefieren dejar la responsabilidad al personal al docente.

47. Solicito ayuda a los padres de familia para lograr la integración de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales.

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Nunca

48. Cuales son los principales obstáculos en su relación con los padres de familia.

- a) Apatía por ambas partes
- b) Falta de tiempo y disponibilidad por parte de los padres
- c) Desinterés de los padres.
- d) Desconfianza por parte de los padres.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO 4

CUESTIONARIO SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (Maestros de Apoyo de USAER)

MODIFICACIONES DEL JUECEO.

Formación Profesional.

P. 3 La actualización de mi práctica profesional es.

En este reactivo fue necesario cambiar dos de las opciones de respuestas, pues dos de los jueces coincidieron en que no correspondían con el reactivo. Las respuestas que se observan son las actuales.

- a) De forma autodidacta.
- b) Por medio de recursos proporcionados por la SEP.
- c) Por medio de la unidad de USAER a la que pertenezco.
- d) De ninguna forma.

P. 5 Cuando surge un avance sobre integración educativa me entero.

Este reactivo se tuvo que cambiar por el que se puede observar ahora, ya que el anterior no correspondía con la categoría.

- a) Por mis compañeros especialistas.
- b) Por la noticia.
- c) Por mi constante actualización.
- d) No me entero.

Experiencia en Integración Educativa.

P. 7 Antes de trabajar como maestro de apoyo de USAER laboraba como.

Este reactivo se tuvo que cambiar, pues no correspondía con la definición de la categoría a la que pertenece, por ello se sustituyo por el que se observa ahora.

- a) Docente en una escuela de educación especial particular.
- b) Docente en una escuela regular.
- c) Como apoyo en una institución de educación especial.
- d) Otro empleo que no tiene nada que ver con la educación.

P. 8 Considero que mi experiencia en integración educativa es

Este reactivo se le cambio la redacción, pues aun cuando se ve sencillo no contaba con una redacción entendible para la muestra. El que se observa es el actual.

- a) Buena
- b) Regular
- c) Deficiente
- d) Mala

Conocimientos.

P. 11 Por integración educativa entiendo

En este reactivo se tuvieron que cambiar dos de las opciones de respuesta, ya que no correspondían con la pregunta, después de dicha corrección quedaron así:

- a) La unificación de la escuela especial y la escuela regular, para el establecimiento de una serie de servicios con base en las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos.
- b) La integración de personas con alguna discapacidad a una escuela regular.
- c) Modificar el currículo de una escuela regular para poder integrar a niños con algún tipo de discapacidad.
- d) Atención a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales de niños (as) con o sin discapacidad.

P. 12 Las Necesidades Educativas Especiales son.

En este reactivo se adecuo la redacción de las respuestas, pues eran poco entendibles, por lo que al adecuarlas quedaron como se pueden observar.

- a) Aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la integración social y desordenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos.
- b) Son las dificultades que se pueden presentar para el acceso de los contenidos curriculares en la interacción con el contexto escolar y que para satisfacerlas, requieren de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.
- c) Aquellas propias de las personas con dificultades educativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no con alumnos regulares.
- d) Son aquellas dificultades que pueden presentarse sólo los individuos con alguna discapacidad para el acceso al currículum escolar.

P. 14 El artículo 41 de la Ley General de Educación marca.

Este reactivo se cambio por otro, pues el que anteriormente se encontraba en este lugar no era relevante para el objeto de estudio.

- a) La educación especial esta destinada sólo para personas que presenten alguna discapacidad y propicia que estos individuos se integren a las escuelas regulares de educación primaria.
- b) La educación especial esta destinada a las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- c) La educación especial debe atender sólo a individuos que presenten deficiencias de desarrollo.
- d) La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, propiciará además la integración de estos niños a las escuelas regulares de educación básica.

Actitud ante la Integración Educativa.

P. 16 Al trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales mi relación personal es cordial y de apoyo.

Este reactivo se cambio porque no era relevante para el objeto de estudio, en su lugar quedo el que se observa.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

P. 20 Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen potencial para razonar.

Este reactivo se cambio por el que ahora se observa, ya que el anterior no estaba acorde con el tema de investigación.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

P. 22 Los sujetos con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a estudiar en escuelas regulares.

Las respuestas de este reactivo se cambiaron por las que ahora se observan, ya que las anteriores no estaban acorde con el reactivo.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

P. 24 Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos.

Este reactivo se tuvo que cambiar por el que ahora se observa, ya que el anterior no estaba acorde con el tema de investigación y por lo tanto no era relevante para el objeto de investigación.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.

d) Totalmente desacuerdo.

P. 28 Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros de grupo .

La modificación en este reactivo fue en cuanto a la adecuación de éste con el objeto de estudio. Él reactivo que se puede observar es el actual.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

Aptitud para la Integración Educativa.

P. 33 Cuando en el aula hay alumnos con Necesidades Educativas Especiales se deben ajustar los métodos de enseñanza.

Este reactivo sustituye a otro que no era adecuado para el objeto de estudio.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

P. 34 Si en el aula existiera un alumno que es muy tímido y que al darle una indicación se le tiene que repetir varias veces para que éste pueda ejecutarla ¿qué sería lo más recomendable?

En este reactivo se cambio una de las opciones de respuesta, ya que no correspondía con la pregunta.

- a) Subir el tono de voz para que entienda.
- b) Acercarse al alumno (a) para preguntarle por que no realiza la indicación inmediatamente.
- c) Observarlo varios días para llegar a una hipótesis sobre su comportamiento.
- d) Observarlo varios días y acercarse más a él para descubrir la razón de su comportamiento.

Trabajo en Equipo.

P. 38 Cuando se me dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales pido ayuda a mis compañeros de trabajo.

Este reactivo se cambio por el que se observa ahora, ya que el anterior no era relevante para el objeto de estudio.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

P. 41 Asisto a reuniones con los maestros del aula regular para intercambiar experiencias y resolver sus dudas sobre la atención a las Necesidades Educativas Especiales.

A este reactivo se le tuvo que hacer correcciones en cuanto a la redacción del mismo, pues era poco entendible para la muestra a la que va dirigido.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

P. 47 Cuando se solicita la cooperación de los padres de familia ellos.

Por último, la corrección en este reactivo fue en cuanto a las respuestas, es decir las respuestas que se observan ahora son las actuales, porque las anteriores no correspondían con el ítem.

- a) Apoyan con gusto.
b) Ponen pretextos con tal de no acudir al llamado.
c) No apoyan como debe ser.
d) Prefieren dejar la responsabilidad al personal de USAER.

**CUESTIONARIO SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA
(Maestros del Aula Regular de Educación Primaria)**

MODIFICACIONES DEL JUECEO.

Formación Profesional.

P. 3 La actualización de mi práctica docente para llevar a cabo la integración educativa es

En este reactivo se cambiaron dos de las opciones de respuestas, pues éstas no correspondían con el reactivo. Las respuestas que se observan son las actuales.

- a) De forma autodidacta.
- b) Por medio de recursos proporcionados por la SEP.
- c) Por medio de la unidad de USAER a la que pertenezco.
- d) De ninguna forma.

P. 5 Cuando surge un avance sobre integración educativa me entero.

Este reactivo se tuvo que cambiar por el que se puede observar ahora, ya que el anterior no correspondía con la categoría.

- a) Por mis compañeros docentes.
- b) Por la noticia.
- c) Por mi constante actualización.
- d) No me entero.

Experiencia en Integración Educativa.

P. 7 Aparte de trabajar como docente de educación primaria soy

Este reactivo se tuvo que cambiar por el que se observa ahora, pues el anterior no correspondía con la definición de la categoría a la que pertenece.

- a) Docente en una escuela de educación especial.
- b) Docente en una escuela privada.
- c) Otro empleo que no tiene nada que ver con la educación.
- d) No tengo otro empleo.

P. 8 Considero que mi experiencia en integración educativa es

Este reactivo se le cambio la redacción, pues el ítem era demasiado largo y a pesar de ello no se entendía. El ítem que se observa ahora es el actual.

- a) Buena
- b) Regular
- c) Deficiente
- e) Mala

Conocimientos.

P.11 Por integración educativa entiendo

En este reactivo las modificaciones fueron en cuanto a las opciones de respuestas, se tuvieron que cambiar dos de éstas, debido a que no correspondían con el ítem. Después de la corrección las respuestas quedaron de la siguiente manera:

- b) La unificación de la escuela especial y la escuela regular, para el establecimiento de una serie de servicios con base en las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos.
- b) La integración de personas con alguna discapacidad a una escuela regular.
- c) Modificar el currículo de una escuela regular para poder integrar a niños con algún tipo de discapacidad
- d) Atención a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales de niños (as) con o sin discapacidad.

P. 12 Las Necesidades Educativas Especiales son

En este reactivo las corrección fue en cuanto a la forma de redactar las respuestas, se adecuaron de tal manera que quedara más claras y comprensibles para la muestra a quien van dirigidas. Las respuestas que se observan son las actuales.

- a) Aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la integración social y desordenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos.
- b) Son las dificultades que se pueden presentar para el acceso de los contenidos curriculares en la interacción con el contexto escolar y que para satisfacerlas, requieren de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.
- c) Aquellas propias de las personas con dificultades educativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no con alumnos regulares.
- d) Son aquellas dificultades que pueden presentar sólo los individuos con alguna discapacidad para el acceso al curriculum escolar.

P.14 El artículo 41 de la Ley General de Educación marca.

Este reactivo se cambio por el que ahora se observa, pues el anterior resultaba irrelevante para el objeto de estudio.

- a) La educación especial esta destinada sólo para personas que presenten alguna discapacidad y propicia que estos individuos se integren a las escuelas regulares de educación primaria.
- b) La educación especial esta destinada a las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales.
- c) La educación especial debe atender sólo a individuos que presenten deficiencias de desarrollo.
- d) La educación especial esta destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, propiciará además la integración de estos niños a las escuelas regulares de educación básica.

Actitud ante la Integración Educativa.

P. 16 Al trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales mi relación personal es cordial y de apoyo.

Este reactivo se tuvo que cambiar por el que ahora se puede observar, ya que el anterior ítem no era relevante para el objeto de estudio de este proyecto de investigación.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

P. 20 Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen potencial para razonar.

Este reactivo se cambió por el que ahora se observa, ya que el anterior no estaba acorde con el tema de investigación.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

P. 22 Los sujetos con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a estudiar en escuelas regulares.

La modificación en este reactivo consistió en cambiar las respuestas por las que ahora se observan, ya que las anteriores no estaban acorde con el ítem.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

P. 24 Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos.

Este reactivo que se observa sustituye al anterior que se encontraba en este mismo lugar, pues éste no estaba acorde con el tema de investigación y por ende no era relevante para el objeto de investigación.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

- P. 28 Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros de grupo.

En cuanto a este reactivo, tuvimos que adecuarlo con el objeto de estudio. El reactivo que se observa es el actual.

- a) Totalmente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) Desacuerdo.
- d) Totalmente desacuerdo.

Aptitud para la Integración Educativa.

- P. 33 Cuando tengo alumnos con Necesidades Educativas Especiales trato de ajustar mis métodos de enseñanza.

Este reactivo sustituye a otro que se encontraba en este mismo lugar y que no era adecuado para el objeto de estudio.

- a) Siempre
- b) Casi siempre
- c) Algunas veces
- d) Nunca

- P. 34 Si trabajara con un alumno que es muy tímido y que al darle una Indicación tiene que repetirla varias veces para que éste pueda ejecutarla ¿Qué haría?

En este reactivo se cambio una de las opciones de respuestas, pues ésta no correspondía con la pregunta.

- a) Subiría el tono de voz para que entienda
- b) Se acercaría a el alumno (a) para preguntarle por que no realiza la indicación.
- c) Lo observaría varios días para llegar a una hipótesis sobre su comportamiento
- d) Lo observaría varios días y me acercaría más a él para descubrir la razón de su comportamiento.

Trabajo en Equipo.

38. Cuando se me dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales pido ayuda a los maestros de apoyo de USAER.

Este reactivo se cambio por el que se observa ahora, ya que el anterior no era relevante para el objeto de estudio.

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas veces d) Nunca

41.- Cómo es la relación entre usted y los maestros de apoyo de USAER.

La corrección en este reactivo consistió en cambiar dos de las opciones de respuestas, ya que no correspondían con el ítem. Las respuestas que se observan ahora son las actuales.

- a) De fricción.
b) De comunicación y apoyo.
c) Competencia.
d) Nula.

46. Cundo solicita la cooperación de los padres de familia ellos.

Finalmente, la corrección que se le realizo a este reactivo fue en cuanto a las opciones de respuesta ya que no correspondían con el ítem, después de la corrección las respuestas quedaron de la siguiente manera:

- a) Apoyan con gusto
b) Ponen pretextos con tal de no acudir al llamado
c) No apoyan como debe ser
d) Prefieren dejar la responsabilidad al personal al docente.

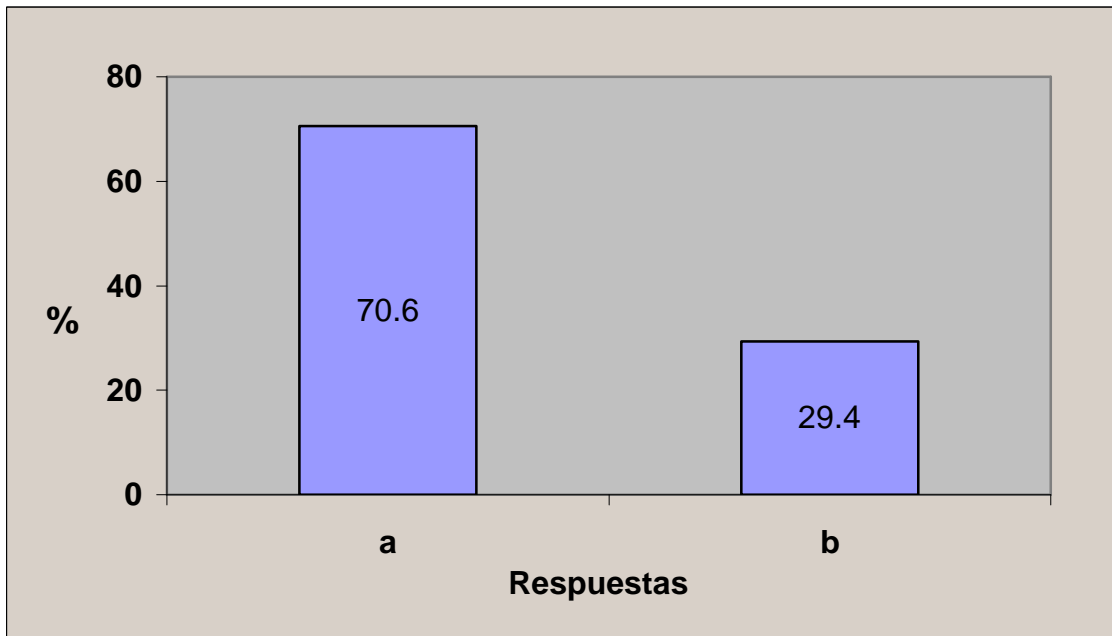
ANEXO 5

ANÁLISIS PREGUNTA POR PREGUNTA DE CUESTIONARIOS APLICADOS A MAESTROS DE APOYO DE USAER.

GRÁFICA 1

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER.

(Pregunta 1)

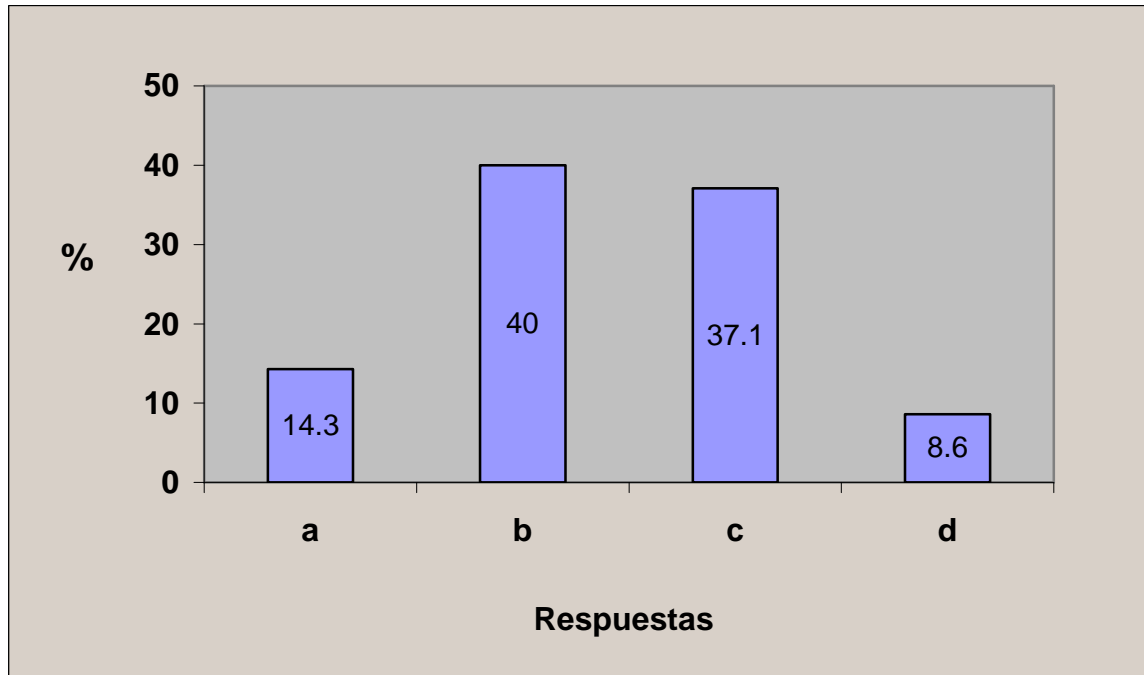


Los porcentajes mostrados en la gráfica 1, permiten ver que un 70.6 % de los Maestros de Apoyo de USAER consideran que tienen una buena formación profesional para lograr los objetivos pretendidos por el proyecto de Integración Educativa; el resto de la muestra considera tener una formación regular para enfrentar los objetivos de dicho proyecto, es decir, la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER aseguran tener una buena preparación para alcanzar las metas de la Integración Educativa.

GRÁFICA 2

PREPARACIÓN ADICIONAL A LA ESPECIALIDAD DE LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER PARA ATENDER A NIÑOS (AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

(Pregunta 2)

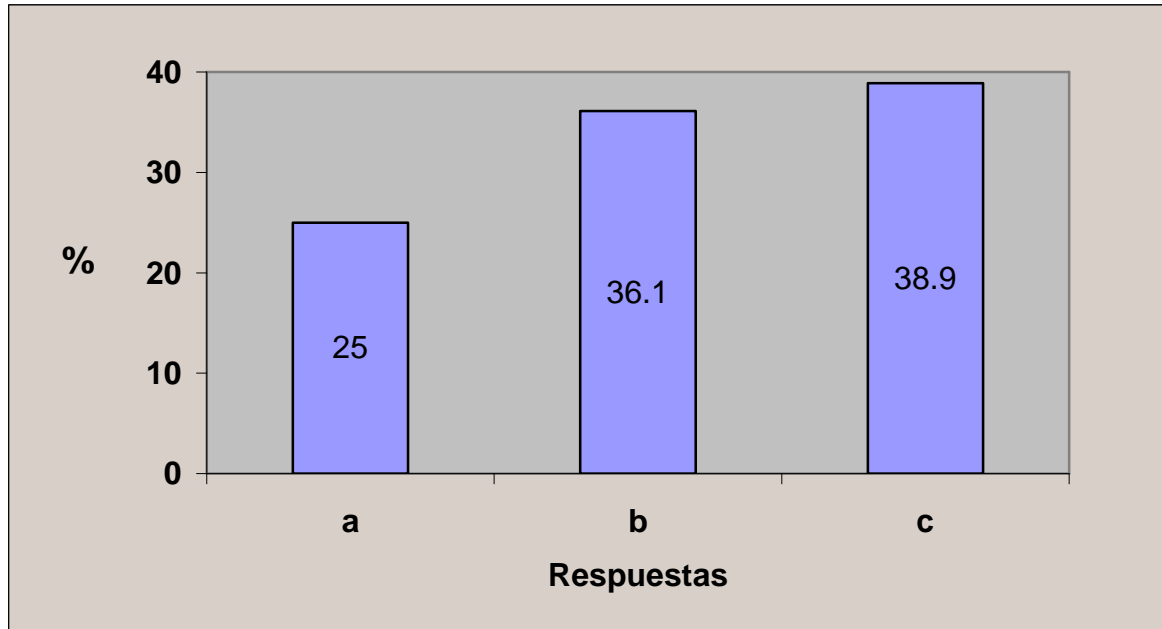


En la gráfica 2, se observa que un 40 % de los Maestros de Apoyo de USAER ha recibido continuamente preparación adicional a su especialidad para atender a niños (as) con Necesidades Especiales, por el contrario, el 37.1 % de estos maestros ha recibido dicha preparación de forma esporádica y un 8.6 % nunca ha recibido esta preparación. Lo cual indica, que la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER se preparan ya sea continuamente o esporádicamente para enfrentar su trabajo con los niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales y sólo un mínimo porcentaje nunca recibe preparación adicional a su especialidad para atender a estos niños.

GRÁFICA 3

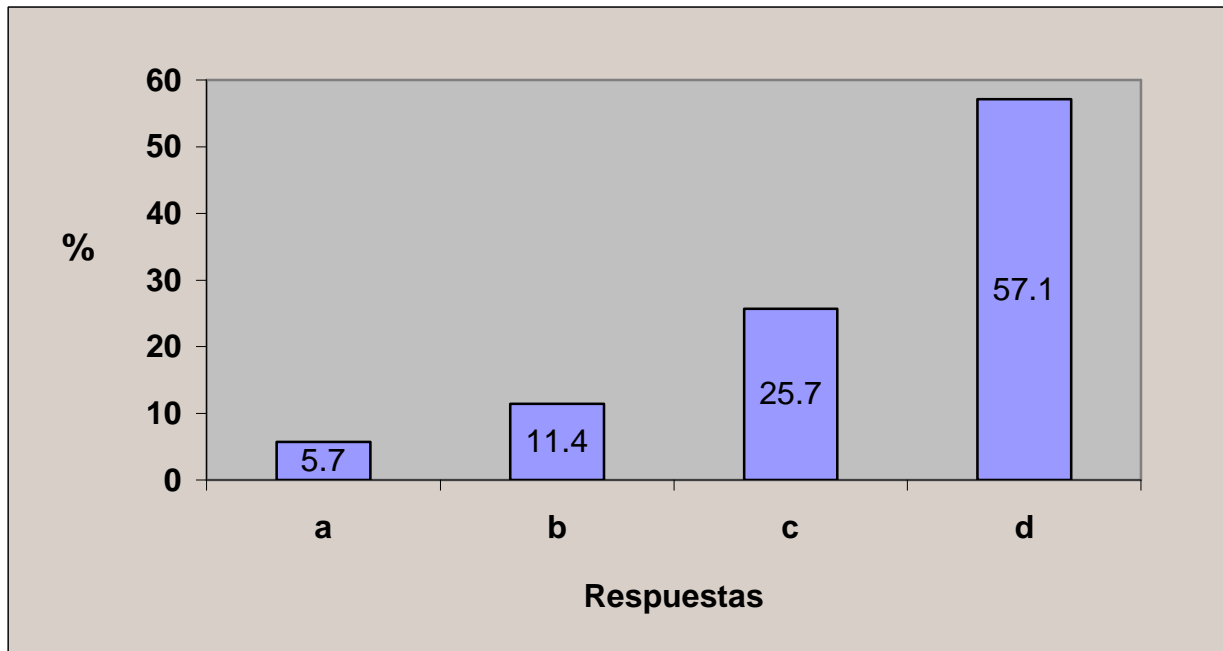
ACTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER.

(Pregunta 3)



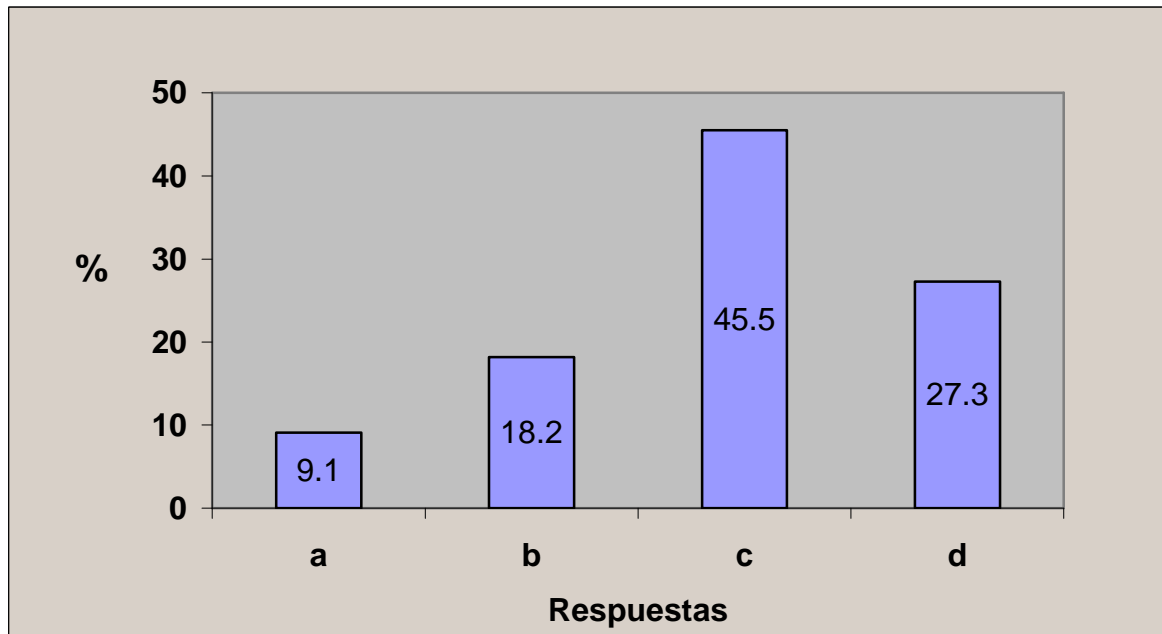
Tal y como lo muestra la gráfica 3, existe un equilibrio entre la respuesta b y c, lo cual se traduce en que un 36.1 % de los Maestros de Apoyo de USAER se actualizan por medio de recursos proporcionados por la SEP y un 38.9 % de estos maestros, se actualizan por medio de la unidad de USAER a la que pertenecen; la actualización de el resto de dichos maestros es de forma autodidacta. Se puede decir entonces, que la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER se actualizan a través de recursos proporcionados en su propio trabajo, lo cual podría verse como un acierto para la SEP y las unidades de USAER; ya que de esta forma estaría mostrando preocupación por la formación de sus maestros de apoyo a la educación regular y por ende por la Integración Educativa.

GRÁFICA 4
EXPERIENCIA COMO MAESTROS DE APOYO DE USAER.
(Pregunta 6)



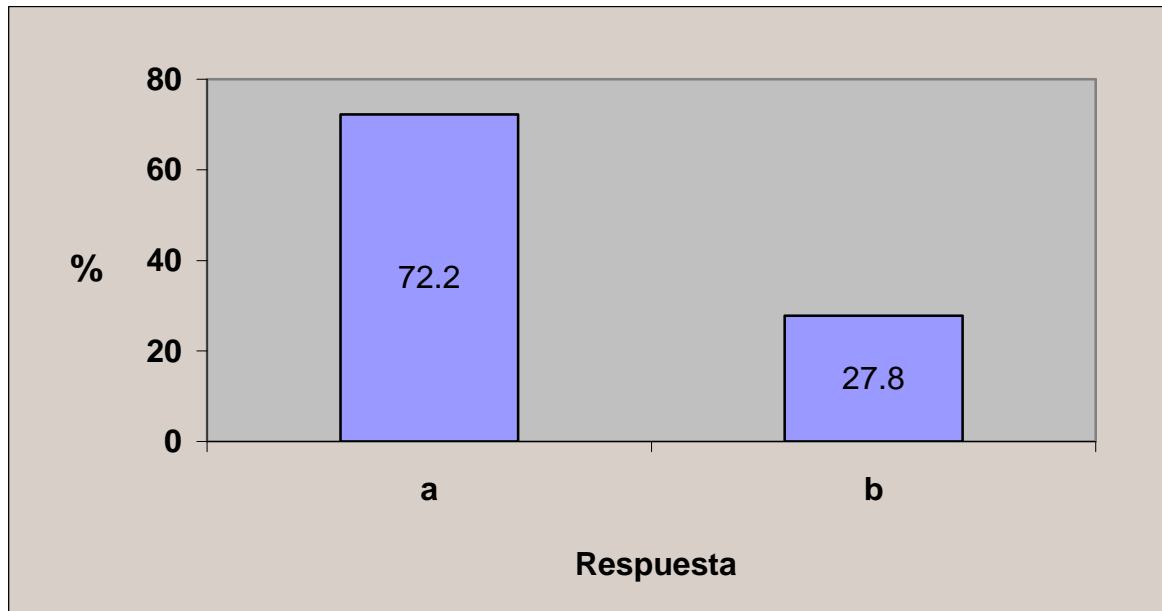
En la gráfica 6, se observa que la mayoría (57.1 %) de los Maestros de apoyo de USAER tienen una experiencia en la labor que desempeñan de más de siete años; el resto de la población se distribuye entre los que recientemente ingresaron a trabajar en USAER y los que llevan de 3 a 4 años ó de 5 a 6 años trabajando como maestros de apoyo. Es decir, el 57.1 % de dichos maestros tienen una experiencia considerable en el trabajo que desempeñan y el resto de ellos continúan adquiriendo experiencia

GRÁFICA 5
ANTES DE TRABAJAR COMO MAESTROS DE APOYO DE USAER LABORABA COMO:
(Pregunta 7)



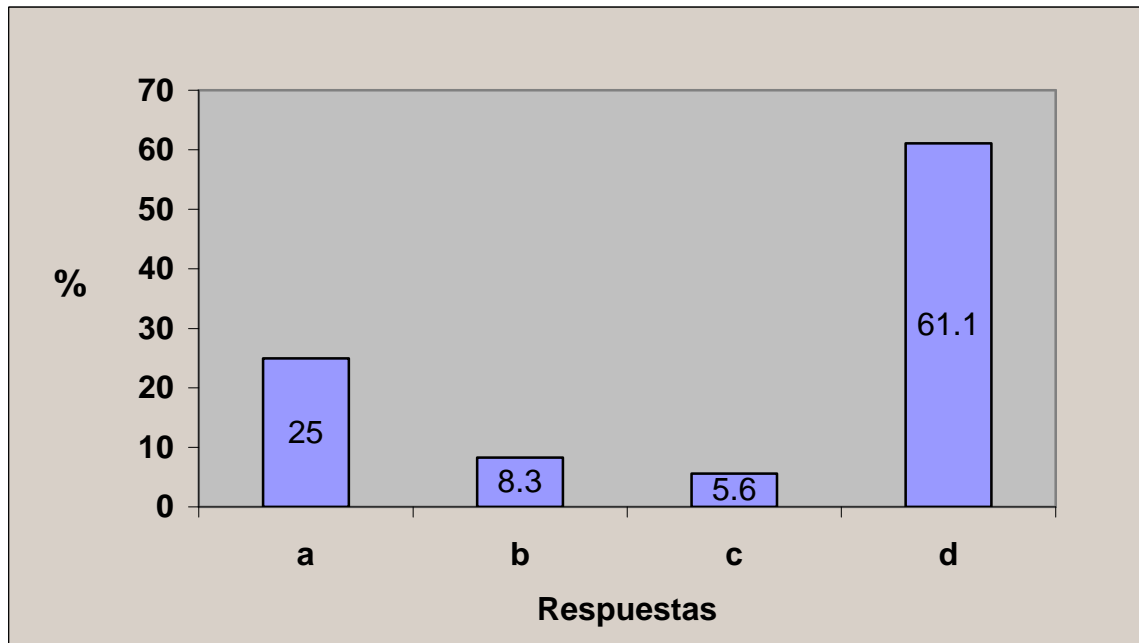
La gráfica 5, muestra que el 45.5 % de los Maestros de USAER antes de trabajar como maestros de apoyo en dicha unidad laboraron en instituciones de educación especial; en la misma gráfica también se observa, que el 18.2 % de dichos maestros antes de ingresar en USAER laboraban como docentes en una escuela regular de educación primaria, el 9.1 % había trabajado como docente en una escuela de educación especial particular y el 27.3 % trabajaba en algún empleo que no tenía nada que ver con la educación. Lo que quiere decir, que la mayoría de estos maestros antes de trabajar en USAER ya habían tenido experiencia en el ámbito de la educación especial; mientras el resto de ellos se desempeñaban como docentes en una escuela regular o en otras actividades que no tenían nada que ver con la educación.

GRÁFICA 6
EXPERIENCIA DE LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER EN INTEGRACIÓN
EDUCATIVA.
(Pregunta 8)



De acuerdo a lo observado en la gráfica 6, el 72.2 % de los Maestros de Apoyo de USAER consideran que su experiencia en Integración Educativa es buena y un 27.8 % considera que su experiencia en dicha Integración es regular; ello deja ver, que la mayoría de estos maestros están seguros de conocer bien el ámbito de la Integración Educativa; aunque esto, no implica necesariamente un buen desarrollo de su práctica profesional.

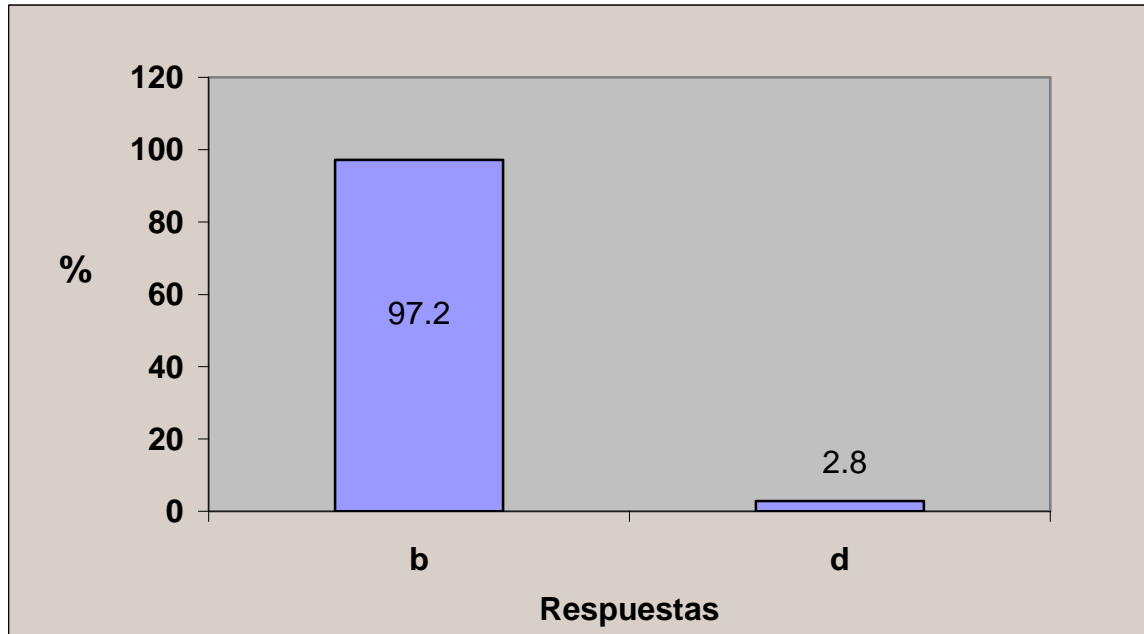
GRÁFICA 7
POR INTEGRACIÓN EDUCATIVA LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER ENTIENDEN:
(Pregunta 11)



Los porcentajes mostrados en la gráfica 7, permiten ver que el 61.1% de los Maestros de Apoyo de USAER conciben a la Integración Educativa como: atención a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales de niños (as) con o sin discapacidad; se observa también, que el 25% de dichos maestros entiende por Integración Educativa: la unificación de la escuela especial y la escuela regular, para establecer una serie de servicios en base a las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos; por otro lado, el 8.3 % de los Maestros de USAER consideran que Integración Educativa es: la Integración de personas con alguna discapacidad a la escuela regular; por último, el 5.6 % de los maestros ya mencionados conciben a dicha Integración como: la modificación del currículo de la escuela regular para poder integrar a niños con alguna discapacidad. Se puede decir entonces, que la mayoría de los Maestros de USAER tienen una idea acertada de lo que es la Integración Educativa; conviene destacar que en su concepción mencionan dos palabras claves: atención a la diversidad y Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad. El resto de los maestros relaciona a dicha Integración con la atención a niños y niñas con alguna

discapacidad, lo cual quiere decir, que para ellos la discapacidad es la palabra clave de Integración Educativa.

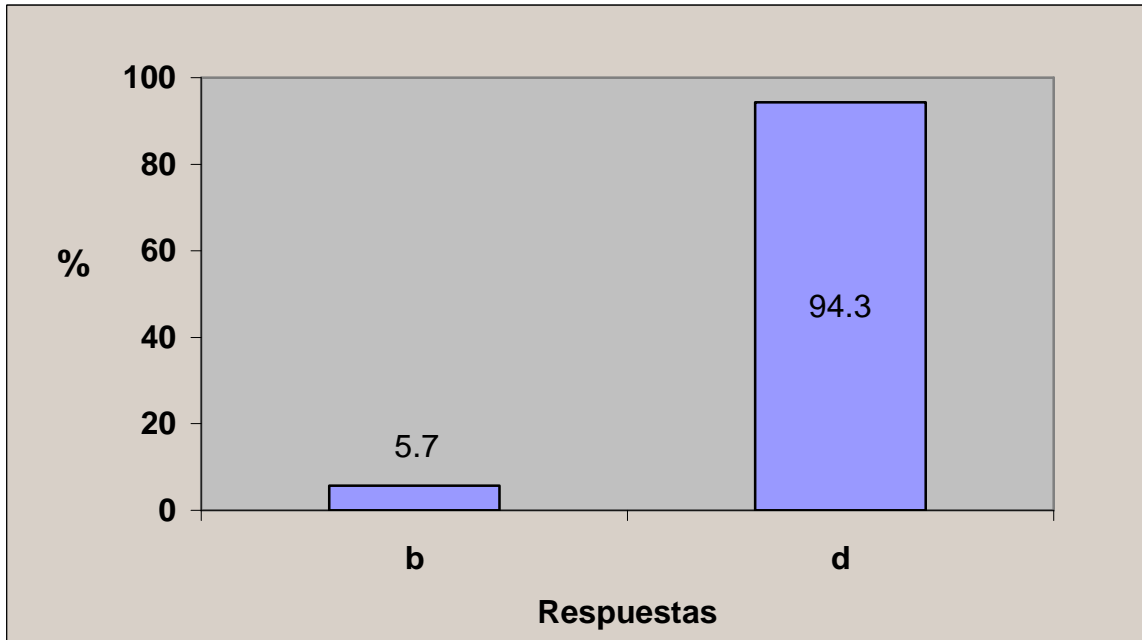
GRÁFICA 8
PARA LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
EPECIALES SON:
(Pregunta 12)



Como muestra la gráfica 8, el 97.2 % de los Maestros de Apoyo de USAER conciben a las Necesidades Educativas Especiales como: las dificultades que se pueden presentar para el acceso de los contenidos curriculares en la interacción con el contexto escolar y que para satisfacer a dichas dificultades se requiere de apoyo educativo adicional o diferente. Una minoría de los Maestros de USAER ven a las Necesidades Educativas Especiales como: las dificultades que pueden presentar sólo los individuos con alguna discapacidad para el acceso al currículo escolar. Lo que muestra dicha gráfica, nos da una panorámica alentadora respecto al buen entendimiento de las Necesidades Educativas Especiales; sin embargo, conviene reiterar que el 2.8 % de los Maestros de USAER consideran erróneamente que el concepto de Necesidades Educativas Especiales tiene que ver únicamente con los sujetos que presentan alguna

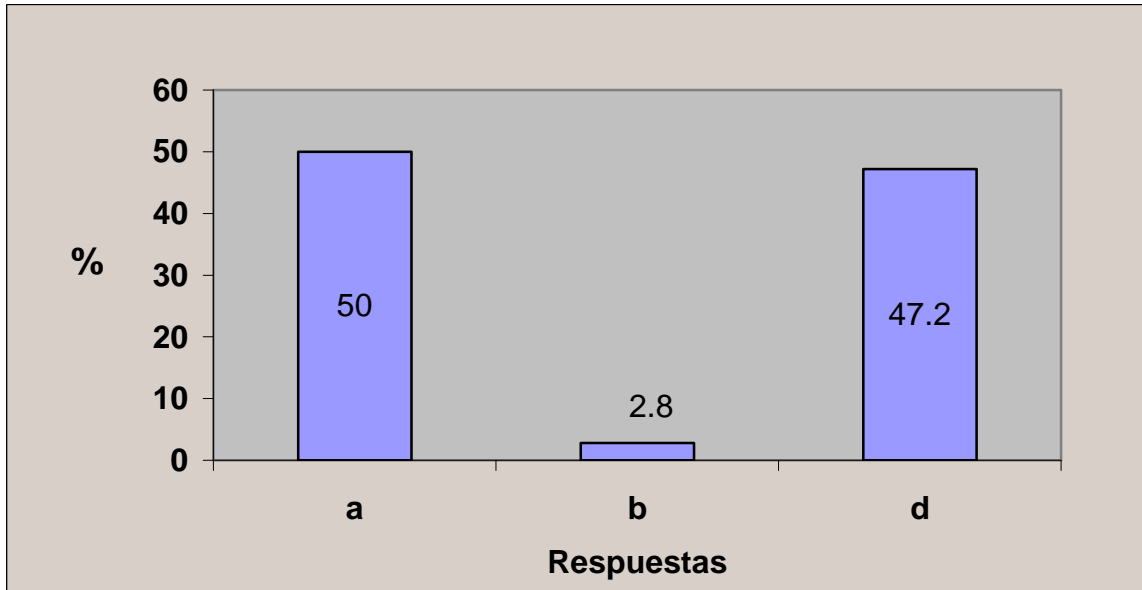
discapacidad, quizá esta idea sea el resultado de la falta de preparación adicional a la especialidad de cada maestro de apoyo de USAER.

GRÁFICA 9
PARA LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER EL ARTÍCULO 41 DE LA LEY GENERAL
DE EDUCACIÓN PRIMARIA MARCA:
(Pregunta 14)



La gráfica 9, refleja que el 94.3 % de los Maestros de Apoyo de USAER indican que el artículo 41 de la Ley General de Educación marca: que la educación especial esta destinada a sujetos con discapacidades temporales o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, propiciara además la Integración de estos niños a las escuelas regulares de educación básica; por otro lado, se observa también que el 5.7 % de los Maestros de USAER consideran que dicho artículo marca: que la educación especial esta destinada a las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales, lo cual quiere decir, que la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER tienen una idea acertada de lo que marca el artículo 41 de la Ley General de Educación, pero una minoría de dichos maestros no ha comprendido bien lo que especifica este artículo.

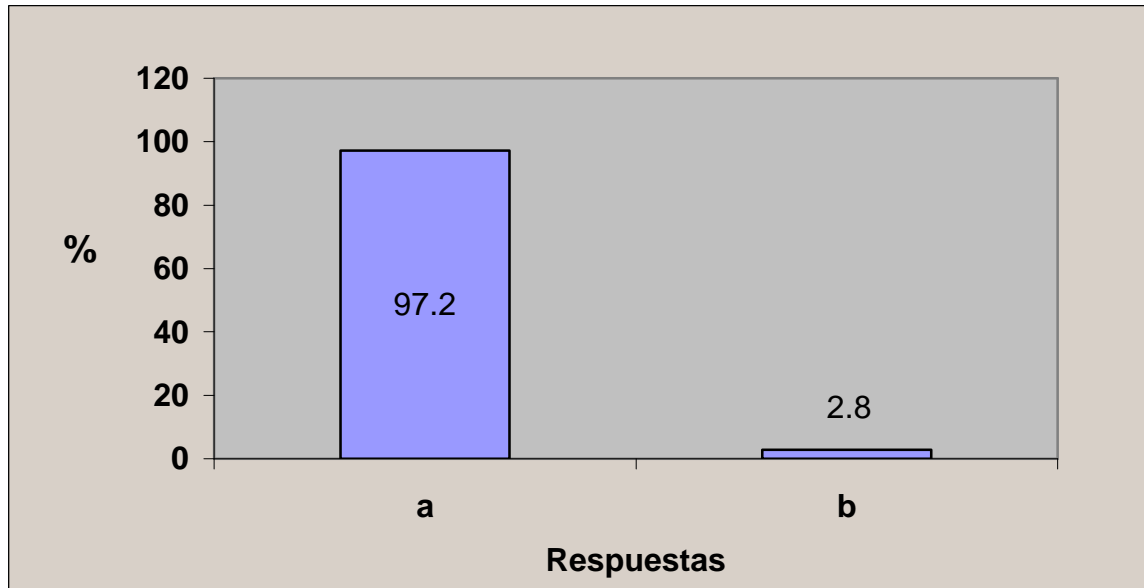
GRÁFICA 10
PARA LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER LOS PRINCIPIOS DE LA INTEGRACIÓN
EDUCATIVA SON:
(Pregunta 15)



Los porcentajes mostrados en la gráfica 10, permiten ver un equilibrio entre las respuestas a y d, aún con ello es rescatable señalar que el 50 % de los Maestros de Apoyo de USAER indican que los principios de la Integración Educativa son: equidad social, inclusión, normalización e Integración; mientras que para el 47.2 % los principios de dicha Integración son: normalización, Integración, sectorización e individualización de la enseñanza, el resto de los maestros coinciden en que los principios son los siguientes: igualdad, Integración y sectorización. Lo que muestra la gráfica 10, permite ver que la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER tienen una idea errónea de los principios que fundamentan el proyecto de Integración Educativa; aunque cabe subrayar, que otro porcentaje (47.2%) considerable de los mismos si conoce cuales son estos principios.

GRÁFICA 11

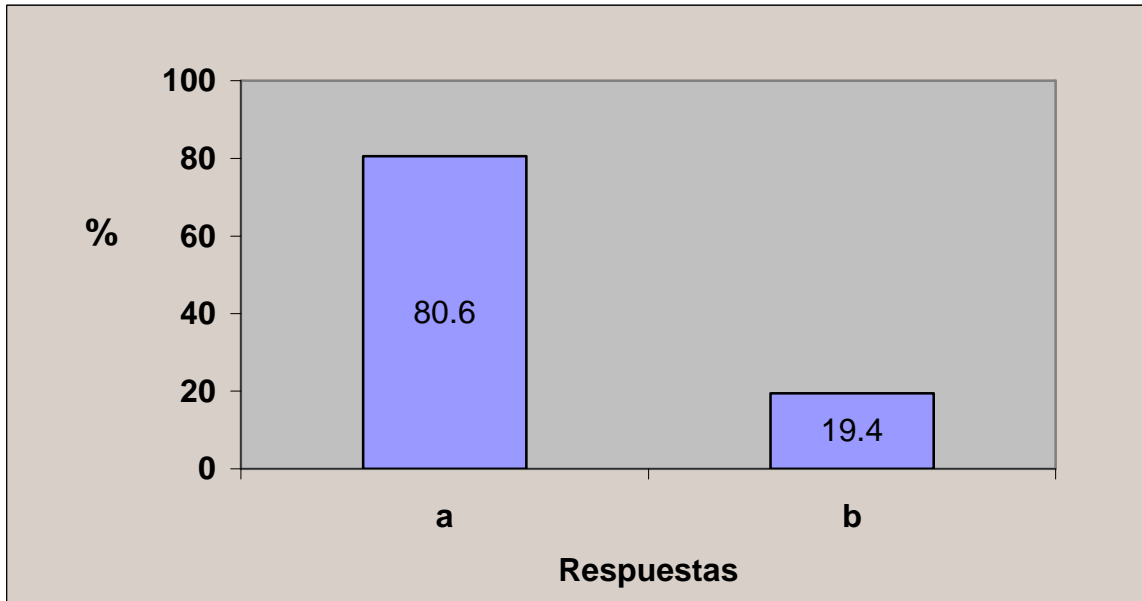
**PARA LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO AL TRABAJAR CON NIÑOS (AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ES:
(Pregunta 17)**



La gráfica 11, refleja que el 97.2% de los Maestros de Apoyo de USAER coinciden en que la interacción maestro- alumno al trabajar con niños (as) con Necesidades Educativas Especiales es activa, por otra parte, el 2.8 % de los mismos maestros opinan que dicha interacción es pasiva; lo cual quiere decir, que un alto porcentaje de los Maestros de USAER reflejan su convicción de que trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales no significa pasividad, sino más bien retroalimentación.

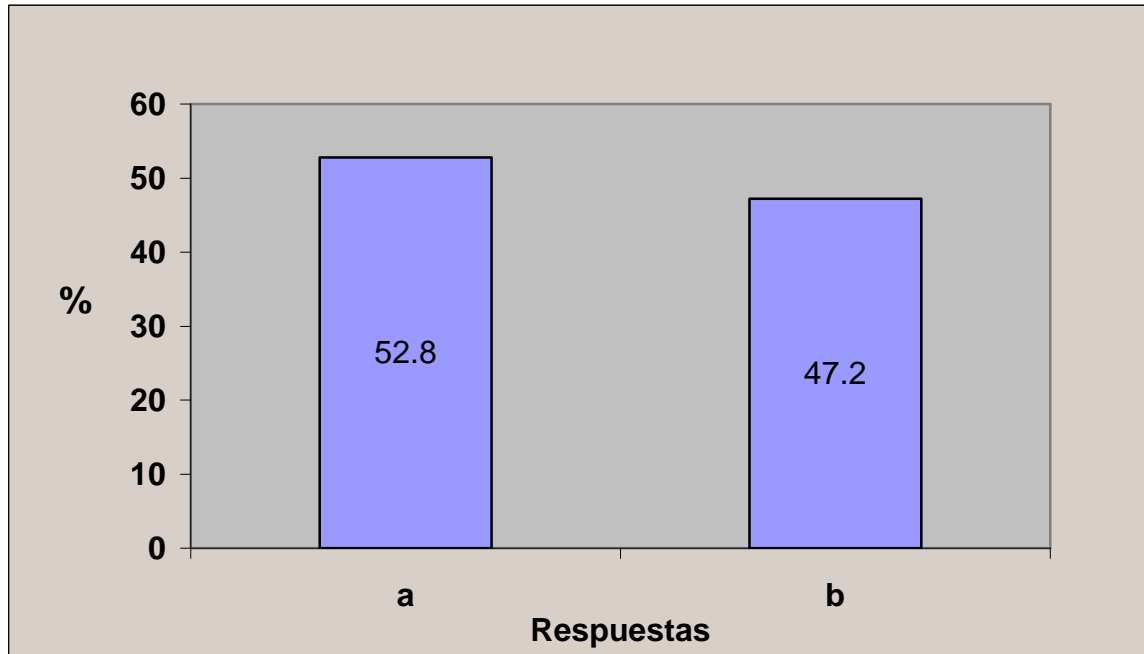
GRÁFICA 12

**LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TIENEN DERECHO A ESTUDIAR EN ESCUELAS REGULARES. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 22)**



De acuerdo a lo observado en la gráfica 12, un gran porcentaje de los Maestros de Apoyo de USAER están totalmente de acuerdo en que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a estudiar en escuelas regulares y un 19.4 % opinan que están de acuerdo en dicha idea, es decir, éstos reflejan un grado mínimo de duda en su respuesta, mientras que el 80.6% dejan ver su total convencimiento para con la idea mencionada y por ende, muestran una actitud más positiva ante la Integración Educativa.

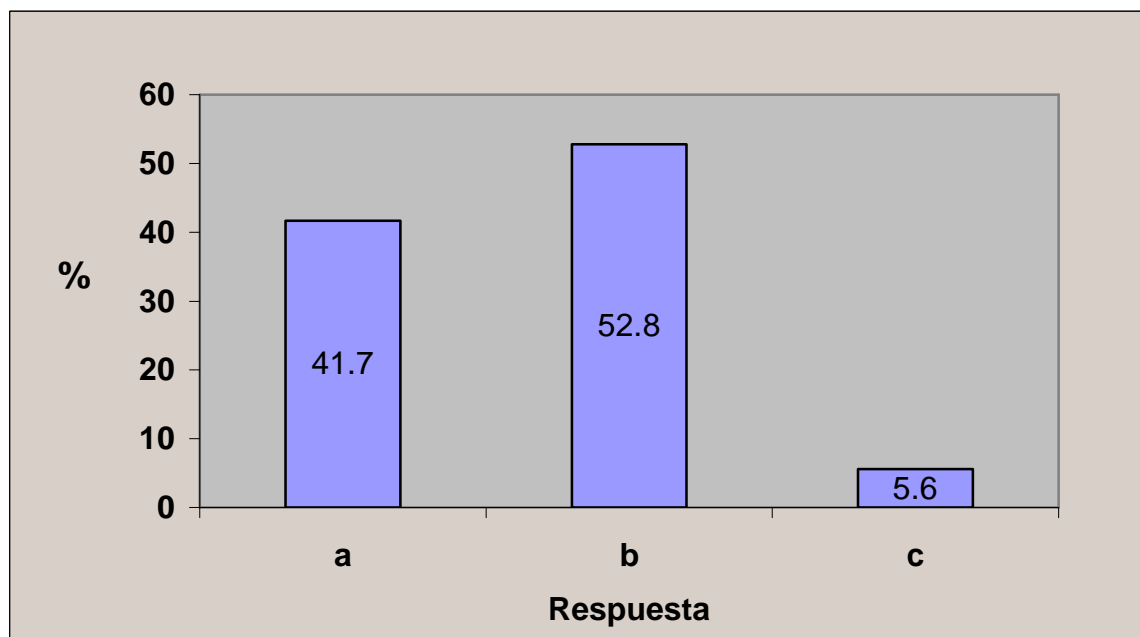
GRÁFICA 13
LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN REGULAR SE DEBEN ADECUAR PARA LOS
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. AL RESPECTO LOS
MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 23)



En la gráfica 13 se observa un aparente equilibrio entre ambos porcentajes; no obstante, cabe señalar que el 52 % de los Maestros de Apoyo de USAER están totalmente de acuerdo con la idea de adecuar los contenidos del currículo escolar para los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales y por otra parte, el 47.2 % coinciden en estar de acuerdo con la idea citada, esto quiere decir, que ambos porcentajes reflejan una actitud positiva ante la Integración Educativa; aunque la respuesta del 52 % de los Maestros de Apoyo de USAER deja ver una mayor convicción hacia dicha Integración.

GRÁFICA 14

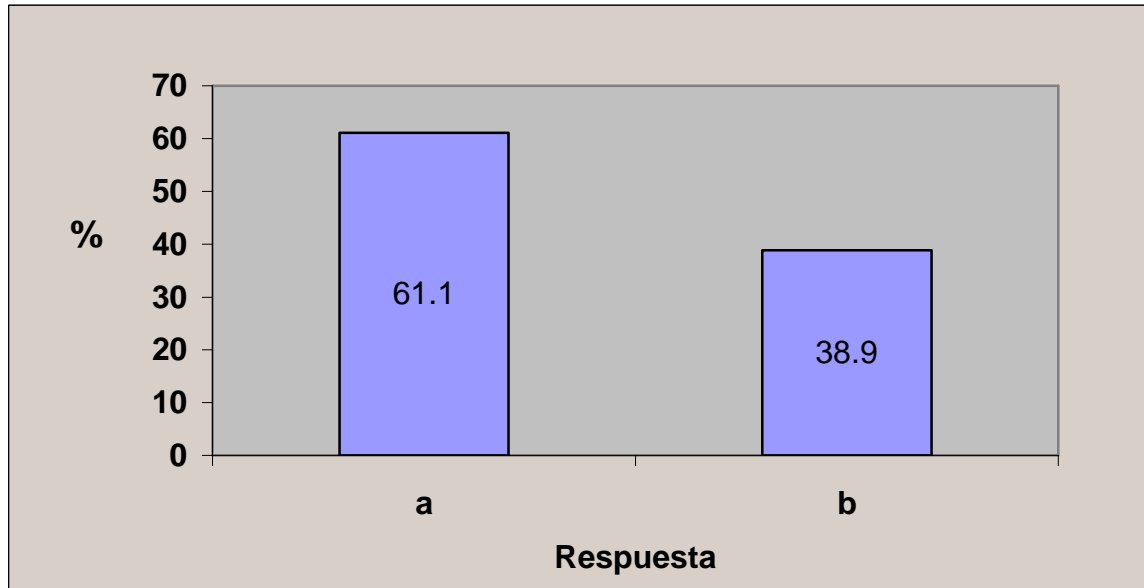
**LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TIENEN LA CAPACIDAD DE ASIMILAR CONTENIDOS ACADÉMICOS. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 24)**



De acuerdo a lo observado en la gráfica 14, el 52.8 % de los Maestros de Apoyo de USAER indican que están de acuerdo en que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos; el 41.7 % de los mismos maestros coinciden en estar totalmente de acuerdo con la idea anterior y el 5.6% mencionaron que están en desacuerdo, es decir, éste mínimo porcentaje de Maestros de Apoyo de USAER opinaron que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no tienen capacidad de asimilar los contenidos académicos; lo cual externa su actitud desfavorable hacia los sujetos con dichas necesidades y por ende, hacia la Integración Educativa; por el contrario, los dos porcentajes más altos que se observan en la gráfica 14, reflejan una actitud favorable hacia los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; ya que en ambos, consideran que éstos niños tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos.

GRÁFICA 15

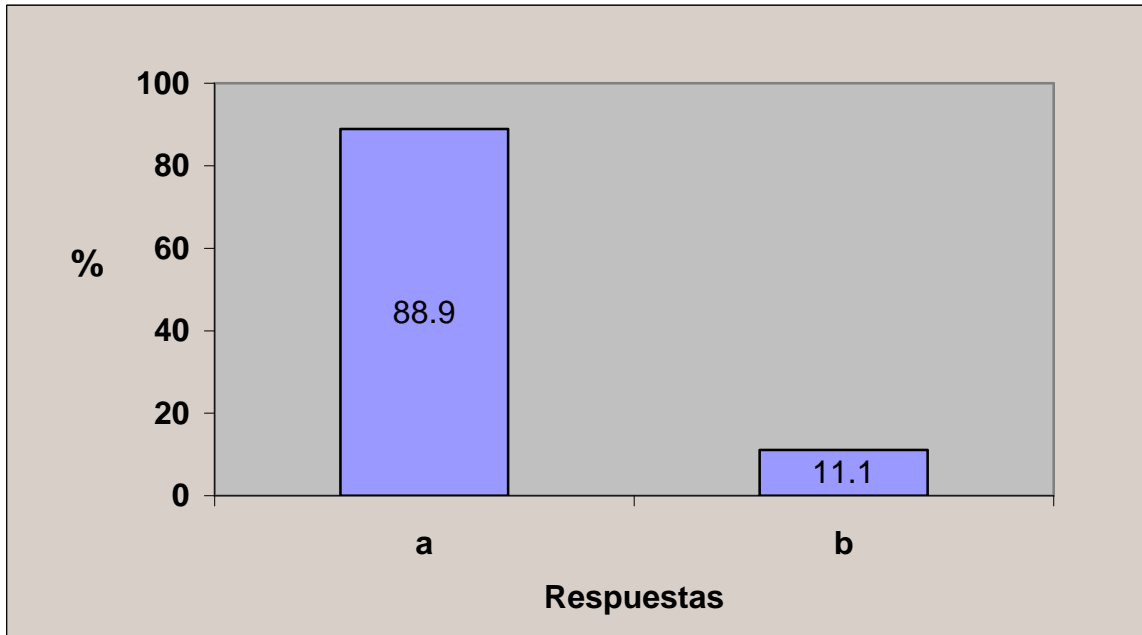
**LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE ASISTEN A ESCUELAS REGULARES TIENEN UN MEJOR DESARROLLO INTEGRAL. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 25)**



Se puede observar en la gráfica 15, que el 61.1% de Maestros de Apoyo de USAER están totalmente de acuerdo en que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que asisten a escuelas regulares, tienen un mejor desarrollo integral; el resto de los maestros, mencionan que están de acuerdo con dicha idea; Por lo tanto, ambos porcentajes muestran que los Maestros de Apoyo de USAER tienen una actitud positiva ante la Integración Educativa; pero la convicción de los maestros que se encuentran dentro del 61.1% es mayor.

GRÁFICA 16

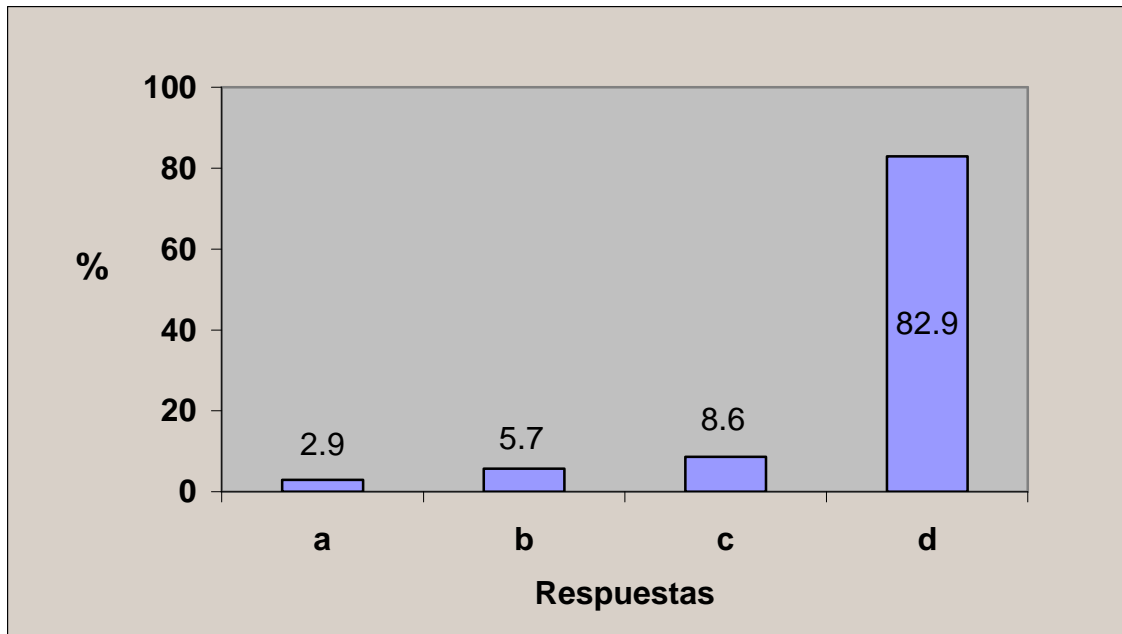
**LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PUEDEN COMPARTIR ACTIVIDADES CON LOS DEMÁS COMPAÑEROS DEL GRUPO. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 28)**



En los porcentajes que muestra la gráfica 16 se puede observar, que el 88.9 % de los Maestros de Apoyo de USAER están totalmente de acuerdo en que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros del grupo; por otra parte, el 11.1 % opinaron que están de acuerdo con la misma idea; sin embargo, la respuesta de éstos sugiere un mínimo de duda en su convicción; en cambio, el porcentaje mayor de Maestros de USAER reflejan mayor seguridad en su respuesta.

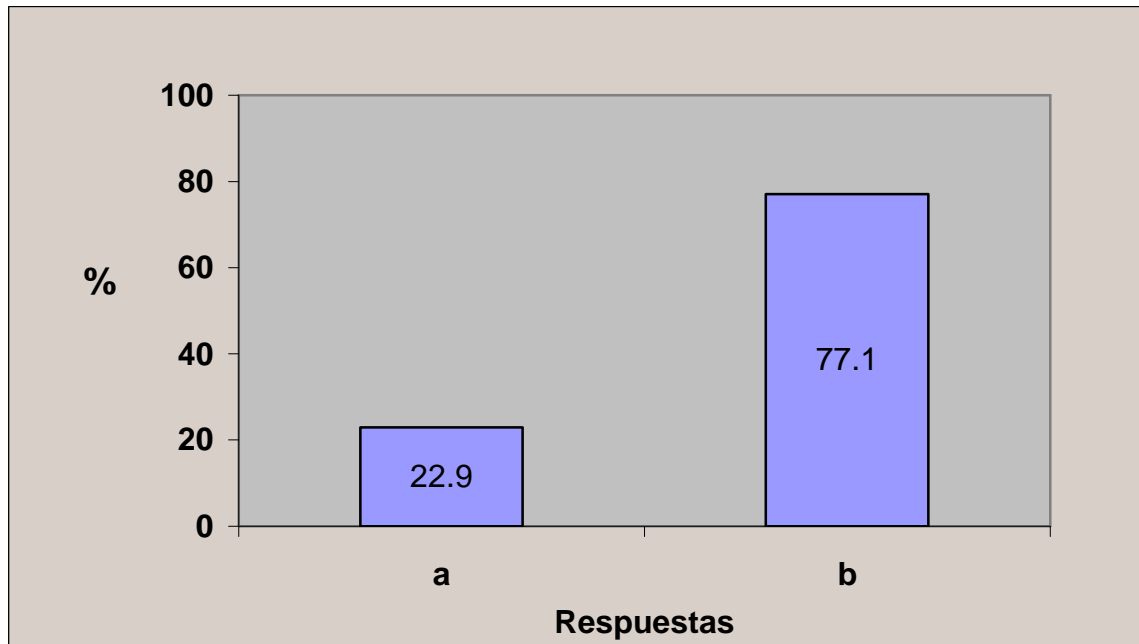
GRÁFICA 17

**LA INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS REGULARES E INTEGRADOS ES PERJUDICIAL.
AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 31)**



La gráfica 17, muestra que el 82.9 % de los Maestros de Apoyo de USAER están totalmente en desacuerdo en que la interacción entre alumnos regulares e integrados es perjudicial, el 8.6 % opinaron que están en desacuerdo con ésta idea; mientras que el 5.7 % expresaron su acuerdo en que dicha interacción resulta perjudicial; ha ésta idea se sumaron el 2.9 % de los Maestros de USAER señalando que están totalmente de acuerdo con lo anterior. Por lo tanto, se puede decir que la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER externan una actitud positiva ante la Integración Educativa y por ende, hacia los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales, pues es evidente que estos maestros están convencidos de que la interacción entre los alumnos regulares e integrados no es perjudicial para ninguno de éstos.

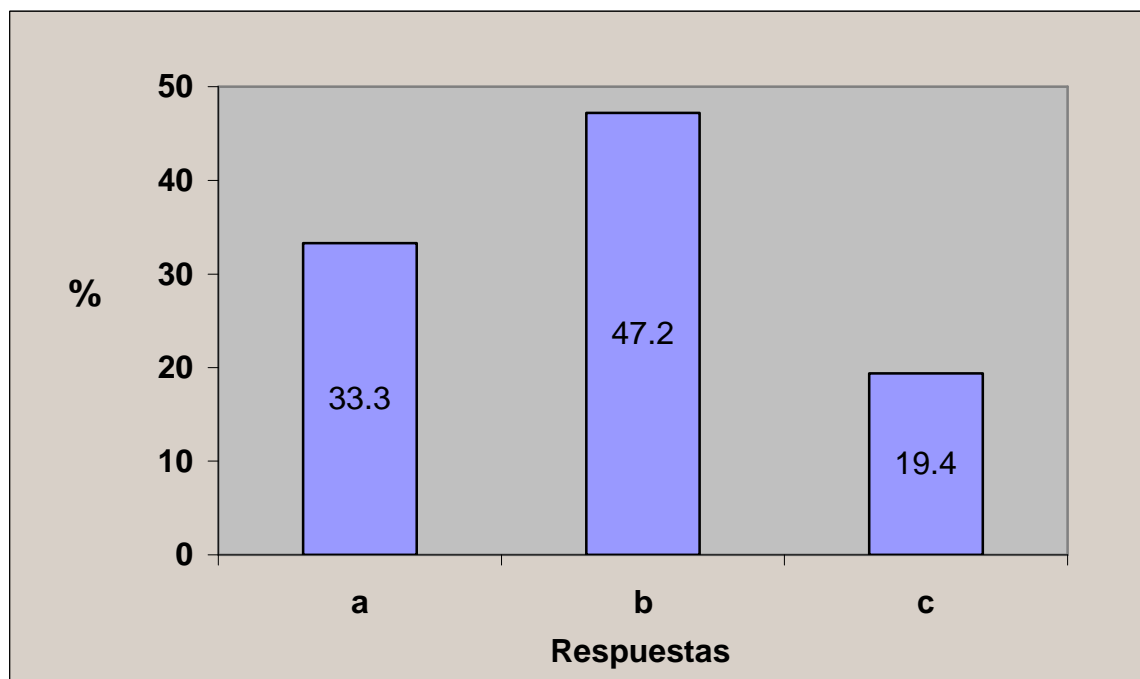
GRÁFICA 18
CÓMO DETECTAN LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER QUE UN NIÑO TIENE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
(Pregunta 32)



La gráfica 18 muestra que el 77.1 % de Maestros de Apoyo de USAER, consideran que para detectar si un niño (a) tiene Necesidades Educativas Especiales lo más conveniente es realizar una evaluación inicial de carácter diagnóstico; también se puede ver en esta gráfica, que el 22.9 % de los mismos maestros señalan que para realizar dicha detección lo más conveniente es la observación; por lo tanto, la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER prefieren ir más allá de la observación para poder detectar con mayor seguridad si un niño (a) presenta o no Necesidades Educativas Especiales.

GRÁFICA 19

**CUANDO EN EL AULA HAY ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SE DEBEN AJUSTAR LOS METODOS DE ENSEÑANZA. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 33)**

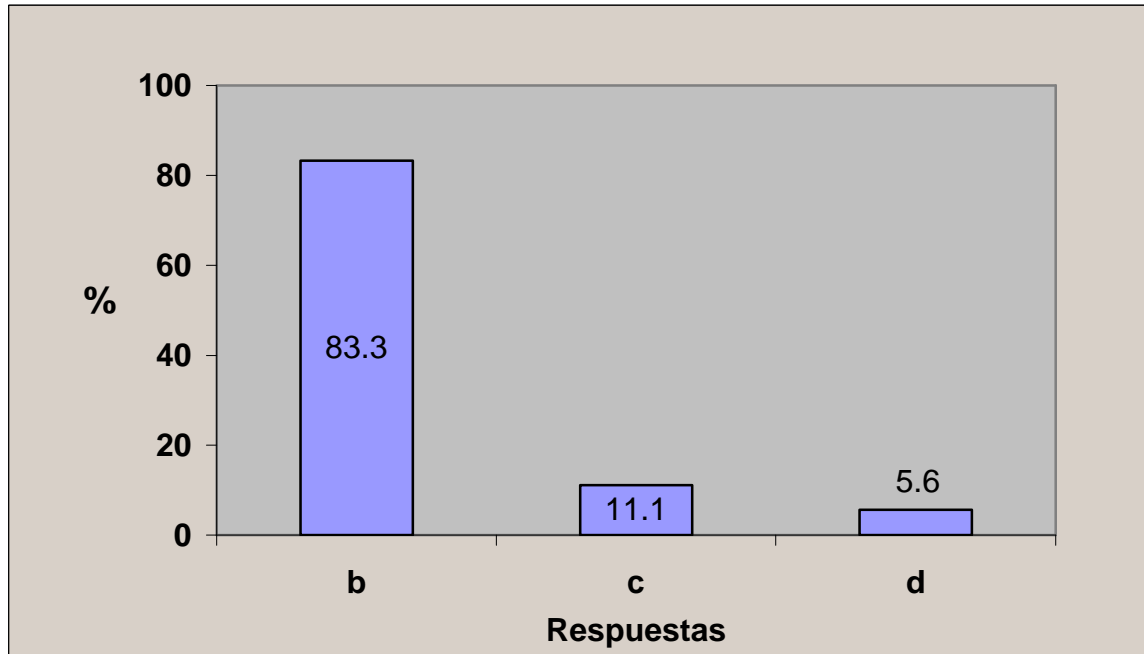


La gráfica 19, refleja que el 47.2 % de Maestros de Apoyo de USAER están de acuerdo en que casi siempre se deben ajustar los métodos de enseñanza cuando en el aula hay alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales; el 33.3 % de dichos maestros mencionan que siempre se deben ajustar los métodos de enseñanza y el 19.4 % señalan que sólo algunas veces se deben ajustar éstos. Lo antes expuesto, permite ver que un porcentaje mayor de los Maestros de Apoyo de USAER se inclina por la flexibilidad ante la diversidad y por lo tanto ante la Integración Educativa.

GRÁFICA 20

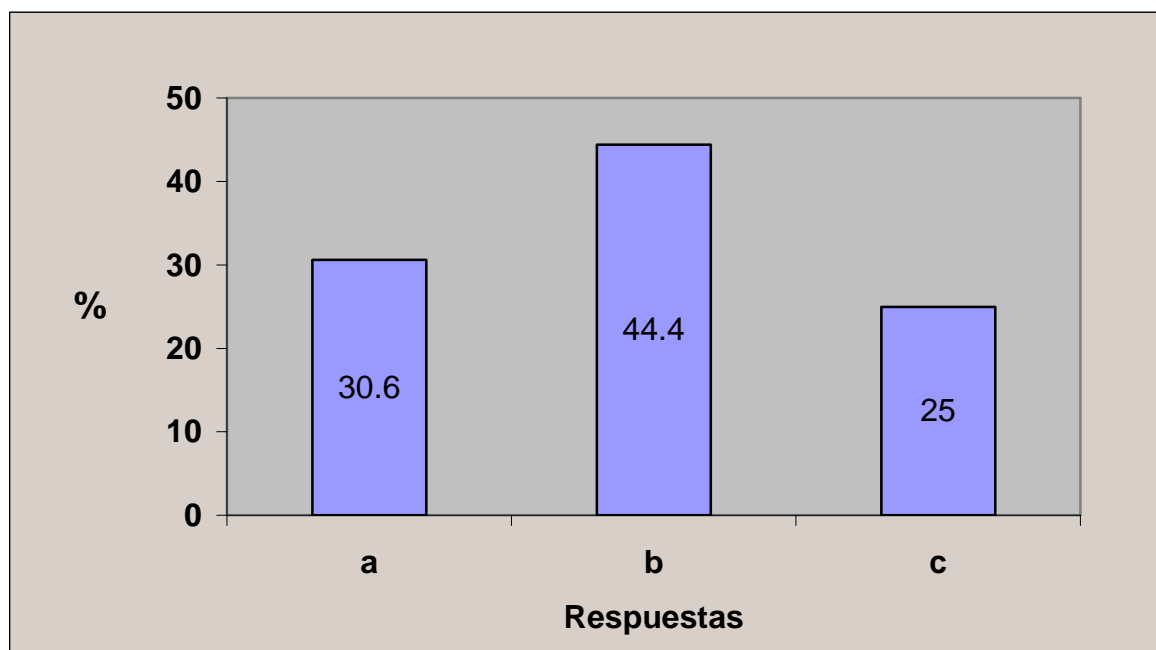
SI USTED NO TUVIERA CAPACITACIÓN ADECUADA PARA AYUDAR A UN NIÑO CON ALGUNA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL CÓMO PROCEDERÍA PARA AYUDAR A ESE NIÑO. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:

(Pregunta 37)



De acuerdo a lo que se observa en la gráfica 20, el 83.3 % de los Maestros de Apoyo de USAER coinciden en que si no tuvieran la capacitación adecuada para ayudar a un niño con Necesidades Educativas Especiales, consultarían a sus compañeros de trabajo para planear la forma adecuada de abordar el problema específico del niño. Respecto a la misma problemática, el 11.1 % de los Maestros de USAER opinaron que localizarían a un especialista que pudiera ayudar al niño y el 5.6 % indicaron, que conjuntamente con los padres del niño planearían una forma de trabajo para atender la problemática de éste. Lo anterior expone que de una forma u otra, dichos maestros mostraron que tienen una buena disposición para la Integración Educativa.

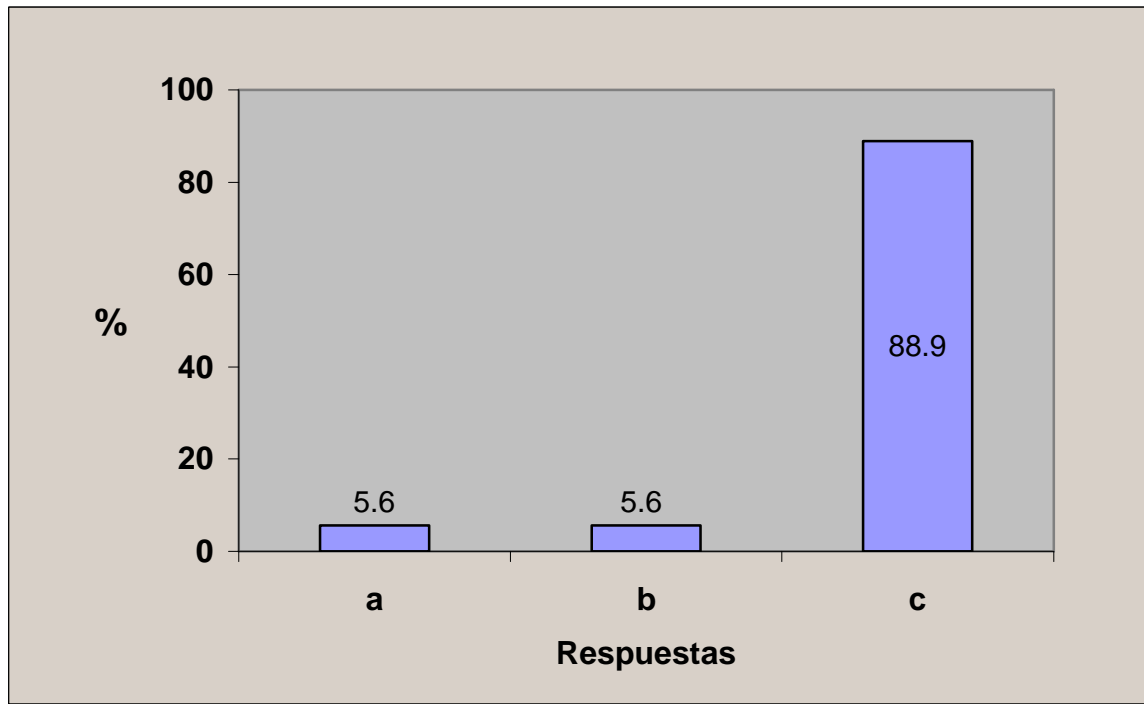
GRÁFICA 21
CUANDO SE ME DIFICULTA ATENDER ALGÚN CASO DE NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES PIDO AYUDA A MIS COMPAÑEROS DE TARBAJO. AL RESPECTO LOS
MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 38)



Como se observa en la gráfica 21, el 44.4 % de los Maestros de Apoyo de USAER mencionaron que casi siempre piden ayuda a sus compañeros de trabajo cuando se les dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales; el 30.6 % de los mismos maestros indicaron que siempre piden dicha ayuda y el 25 % sólo algunas veces pide ayuda. Por lo tanto, la mayoría de los Maestros de Apoyo de USAER casi siempre piden ayuda a sus compañeros de trabajo cuando se les dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales, lo cual hace suponer, que dichos maestros son partidarios del trabajo en equipo.

GRÁFICA 22

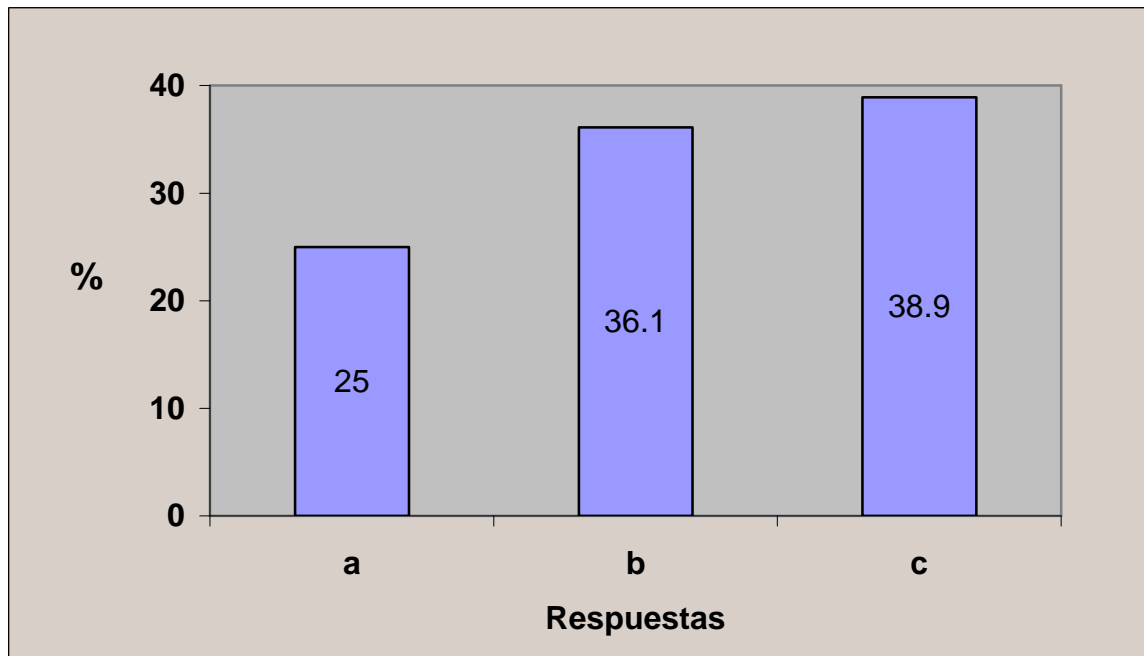
EL EQUIPO DE TRABAJO DE LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER LO CONFORMAN: (Pregunta 39)



Se puede ver en la gráfica 22, que el 88.9 % de los Maestros de Apoyo de USAER mencionan que su equipo de trabajo lo conforman compañeros de la misma unidad, Docentes del Aula Regular y padres de familia; esta gráfica muestra también, que existe un equilibrio entre los Maestros de USAER que indican que su equipo de trabajo lo componen sólo compañeros de dicha unidad Y los que indican que su equipo de trabajo esta compuesto además de Maestros de Apoyo de USAER, por Docentes del Aula Regular. Lo anterior, refleja que la mayoría de dichos maestros tienen contacto no sólo con sus compañeros de la unidad, sino también con los docentes de aula regular y con los padres de familia, es decir, involucran a las personas que tienen que ver con la educación del niño (a) que presenta Necesidades Educativas Especiales; además, se inclinan evidentemente por el trabajo en equipo.

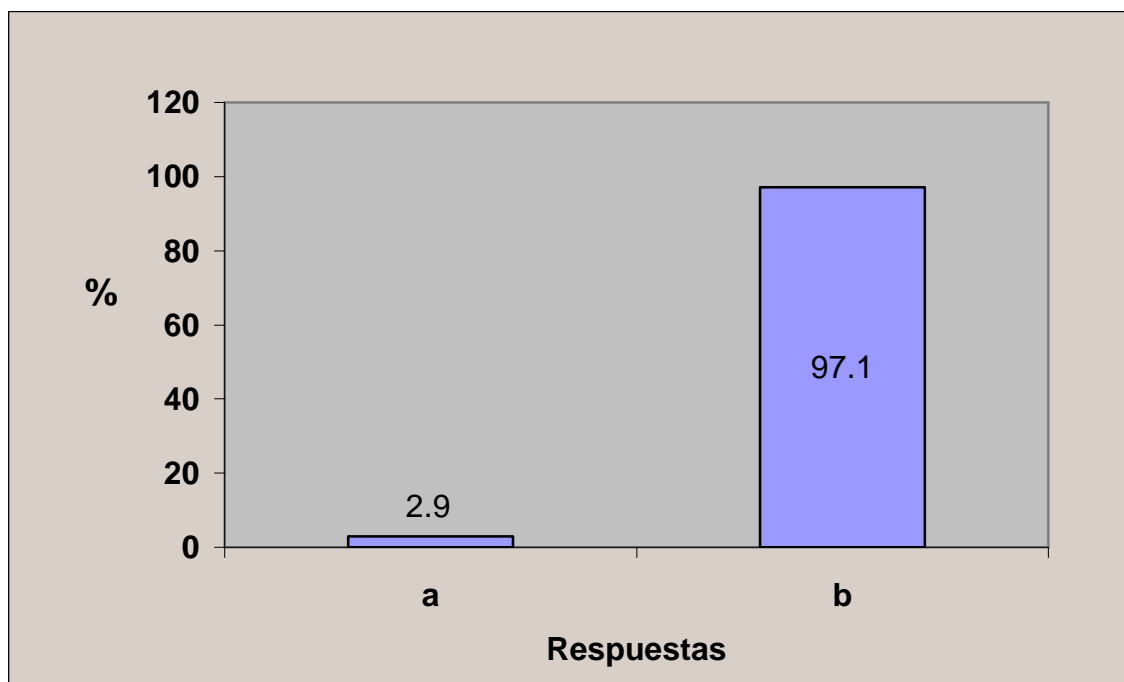
GRÁFICA 23

**ASISTO A REUNIONES CON LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR PARA INTERCAMBIAR EXPERIENCIAS Y RESOLVER SUS DUDAS SOBRE LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 41)**



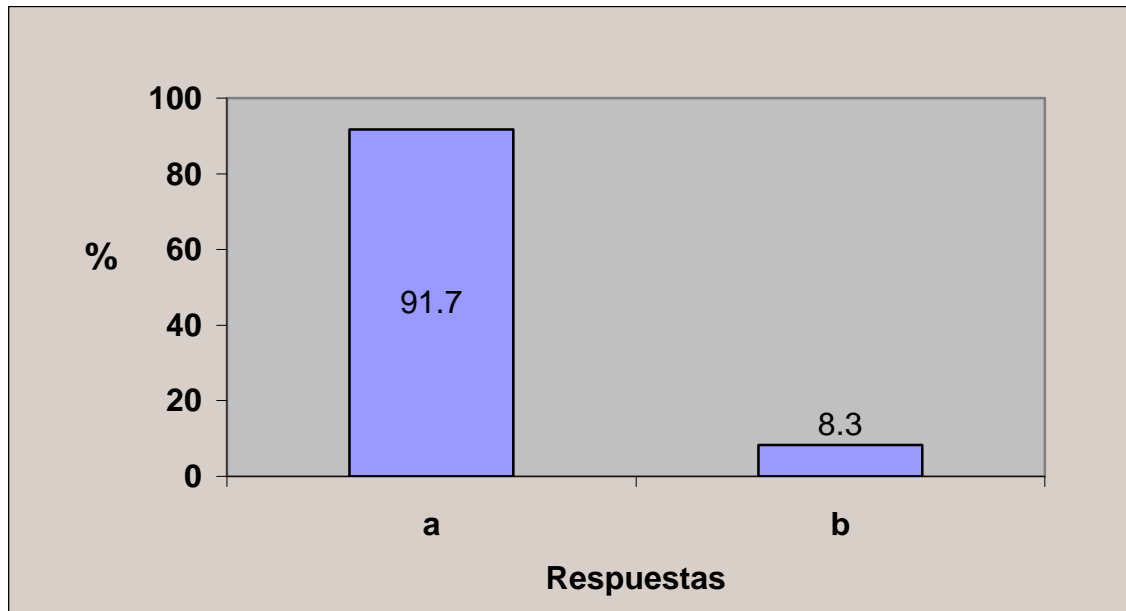
La gráfica 23, refleja que el 38.9 % de los maestros de poyo de USAER coinciden en que sólo algunas veces se reúnen con los Docentes del Aula Regular para resolver sus dudas sobre la atención a las Necesidades Educativas Especiales; por otro lado, el 36.1 % de dichos maestros mencionan que casi siempre se reúnen con los Docentes del Aula Regular y sólo el 25 % indico que siempre realizan éstas reuniones. Lo anterior, muestra que los Maestros de Apoyo de USAER trabajan sólo esporádicamente en conjunto con los Docentes del Aula Regular, es decir, el trabajo en equipo entre ambos maestros resulta ser ocasional.

GRÁFICA 24
LA RELACIÓN ENTRE LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER Y LOS MAESTROS DEL
AULA REGULAR ES:
(Pregunta 42)



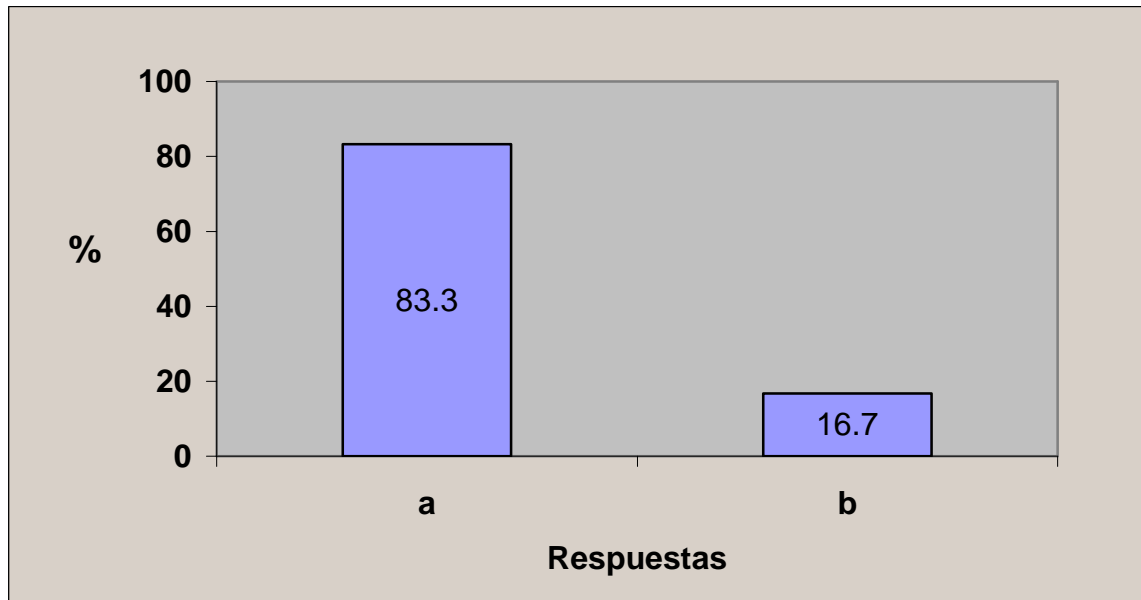
La gráfica 24, refleja que el 97.1 % de los Maestros de USAER tienen una relación de comunicación y apoyo con los Maestros del Aula Regular; por el contrario, el 2.9 % consideran que su relación con los Docentes del Aula Regular es de fricción; lo cual quiere decir, que la mayoría de los Maestros de USAER mantienen una relación de equipo con los Maestros del Aula Regular.

GRÁFICA 25
EL APOYO DE LOS MAESTROS DE USAER HACIA LOS MAESTROS DEL AULA
REGULAR ES:
(Pregunta 44)



Los porcentajes que muestra esta gráfica, indican que el 91.7 % de los Maestros de USAER apoyan de manera constante a los Docentes del Aula Regular para la Integración de los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales; por otra parte, el 8.3 % de los mismos maestros aceptaron que el apoyo que brindan a los Docentes del Aula Regular es de forma esporádica; en tanto, se puede decir que ambos maestros trabajan por lo general en equipo; ya que los de USAER constantemente prestan apoyo a los del aula regular.

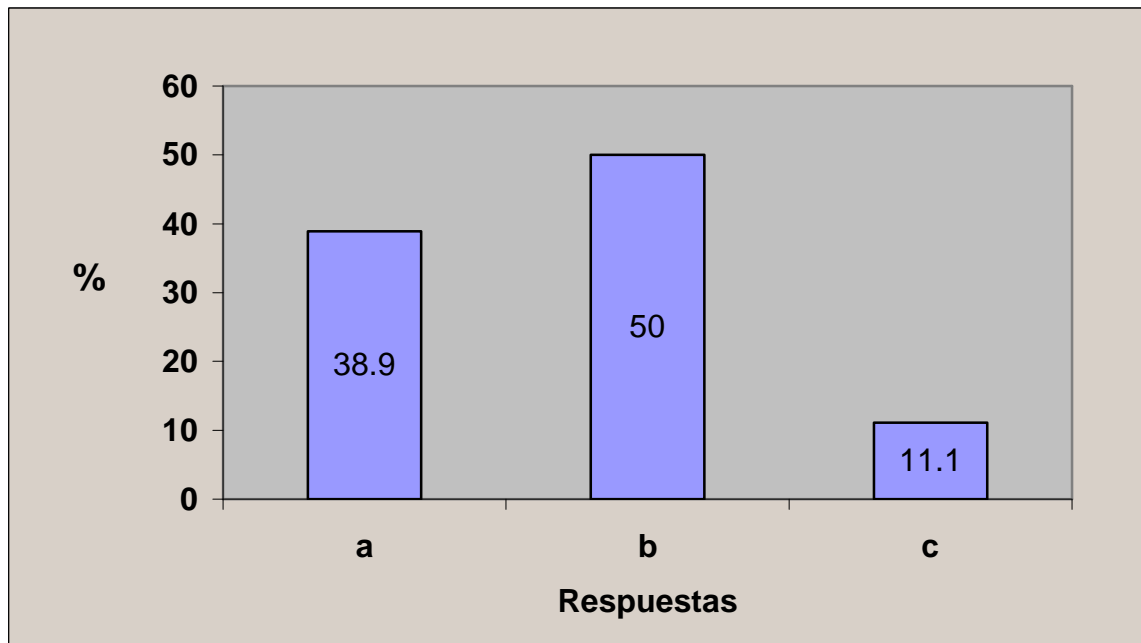
GRÁFICA 26
LA RELACIÓN QUE MANTIENEN LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER CON LOS
PADRES DE FAMILIA ES:
(Pregunta 46)



En la gráfica 26, se puede observar que el 83.3 % de los Maestros de Apoyo de USAER mantienen una relación estrecha con los padres de familia de los niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales; esta gráfica muestra también, que el 16.7 % de los mismos maestros indican que la relación que sostienen con los padres de familia es de forma esporádica; lo cual hace suponer, que en la mayoría de los casos la relación entre los Maestros de Apoyo de USAER y los padres de familia es de ayuda mutua, de trabajo en conjunto.

GRÁFICA 27

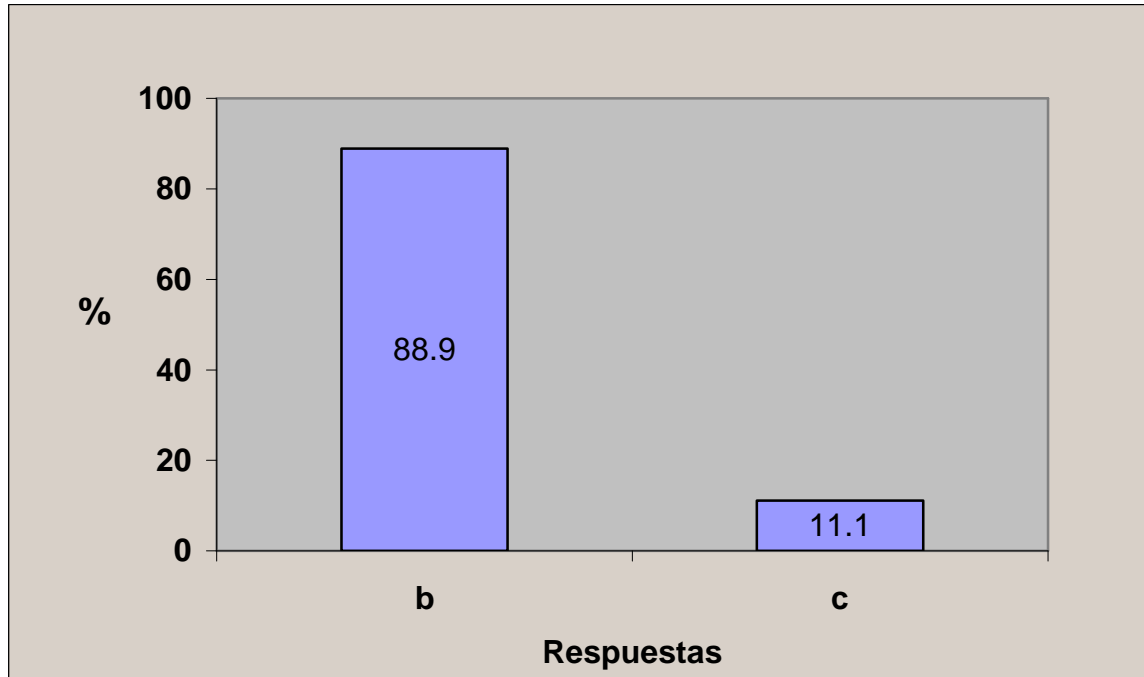
**SOLICITO AYUDA A LOS PADRES DE FAMILIA PARA LOGRAR LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS (AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. AL RESPECTO LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER OPINARON:
(Pregunta 48)**



De acuerdo a lo que se observa en la gráfica 27, el 50 % de los Maestros de Apoyo de USAER aceptan que casi siempre solicitan la ayuda de los padres de los alumnos (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales, para lograr la Integración de éstos; así mismo, se observa también que el 38.9 % de estos maestros señalan que siempre piden la ayuda de los padres de familia para la Integración de sus hijos; el resto de los Maestros de USAER, sólo algunas veces demandan la colaboración de los padres de familia; luego entonces , se puede deducir que un alto porcentaje de los maestros de apoyo USAER, trabajan en equipo continuamente con los padres de familia para lograr la Integración de los niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales.

GRÁFICA 28

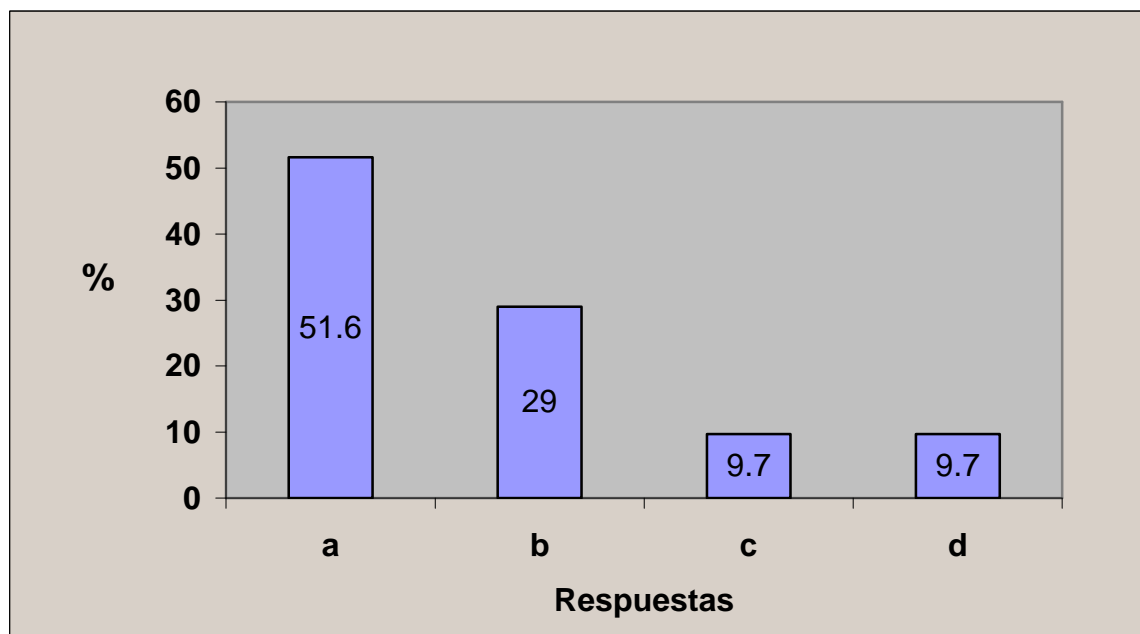
LOS PRINCIPALES OBSTÁCULOS QUE TIENEN LOS MAESTROS DE APOYO DE USAER EN SU RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA SON:
(Pregunta 49)



De acuerdo a lo que muestra esta gráfica, el 88.9 % de los Maestros de Apoyo de USAER consideran que el principal obstáculo en su relación con los padres de familia es la falta de tiempo y la disponibilidad por parte de los mismos; por el contrario, el 11.1 % de los mismos, subrayan como principal obstáculo para dicha relación el desinterés por parte de los padres. Por lo anterior, es evidente que en la mayoría de los casos lo que dificulta la relación entre los Maestros de Apoyo de USAER y los padres de familia, es la falta de tiempo y disponibilidad de estos últimos.

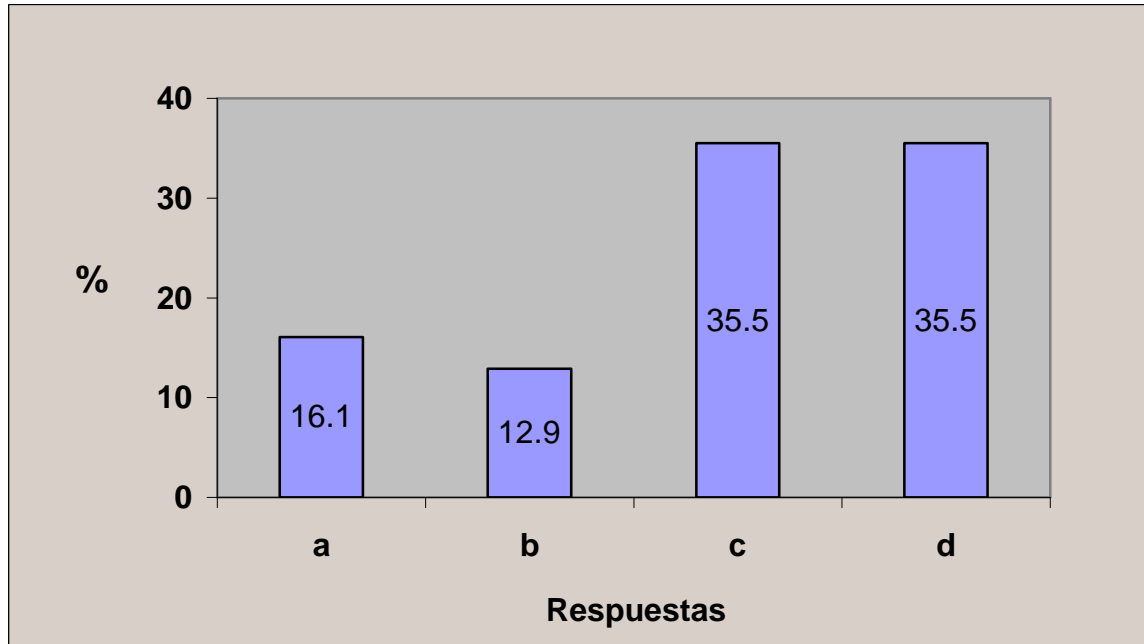
ANÁLISIS PREGUNTA POR PREGUNTA DE CUESTIONARIOS APLICADOS A MAESTROS DEL AULA REGULAR DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

**GRÁFICA 1
FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR
(Pregunta 1)**



Los porcentajes mostrados en la gráfica 1, permiten ver que un 51.6 % de los Maestros del Aula Regular consideran que tienen una buena formación profesional para lograr los objetivos pretendidos por el proyecto de Integración Educativa; el 29 % de los mismos, aceptan que su formación profesional es regular para enfrentar los objetivos del proyecto citado y el resto de los docentes, señalan que su formación profesional para abordar dichos objetivos es deficiente o mala; por tanto, en esta gráfica se presume que la mayoría de los Maestros del Aula Regular aseguran tener una buena preparación para alcanzar lo pretendido por la Integración Educativa.

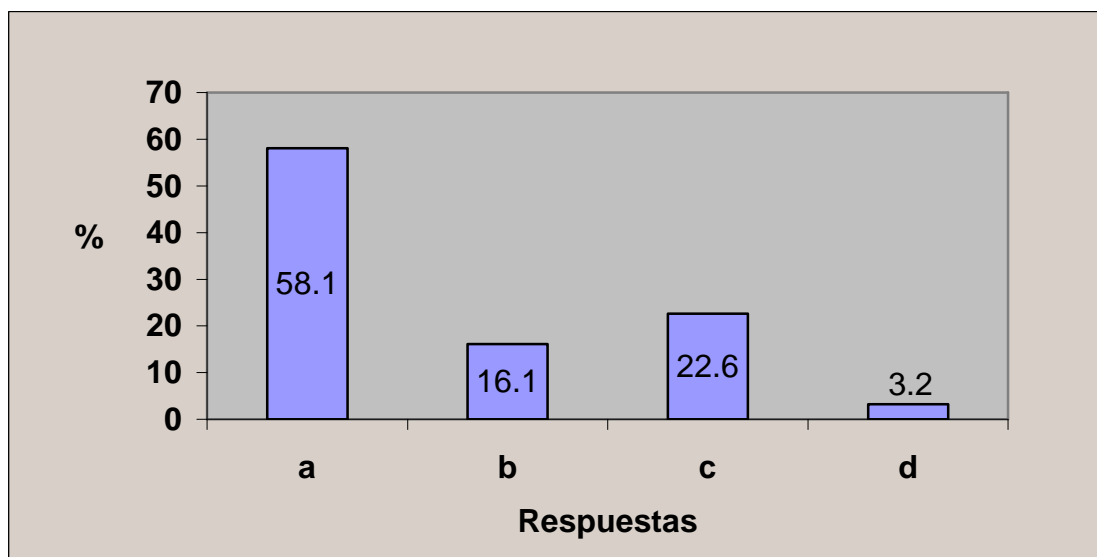
GRÁFICA 2
CAPACITACIÓN DE LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR PARA ATENDER A LOS
NIÑOS (AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
(Pregunta 2)



En la gráfica 2, se observa que existe un equilibrio entre los Maestros del Aula Regular que han recibido sólo algunas veces capacitación para atender a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales y el porcentaje de los que nunca han recibido dicha capacitación; así mismo, se observa también que el 16.1 % de los mismos indican que siempre han recibido la capacitación mencionada; en tanto que el 12.9 % han recibido casi siempre la capacitación; por lo anterior, se puede decir que la mayoría de los Maestros del Aula Regular reciben capacitación para atender a niños (as) con Necesidades Educativas Especiales sólo algunas veces o nunca.

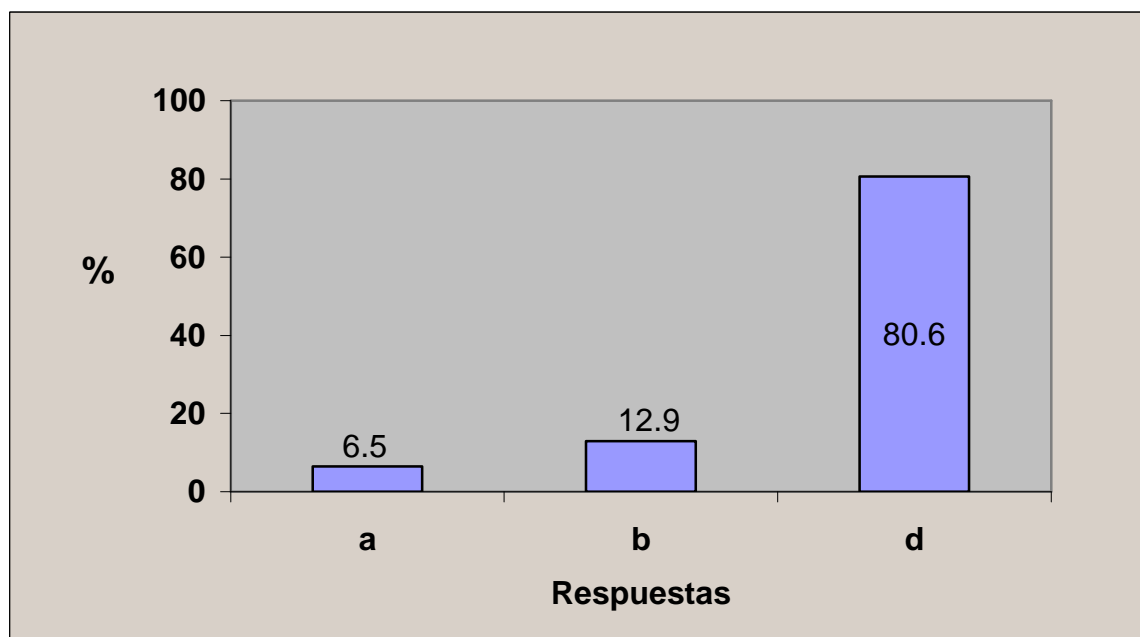
GRÁFICA 3
ACTUALIZACIÓN DE LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR PARA LLEVAR A CABO LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

(Pregunta 3)



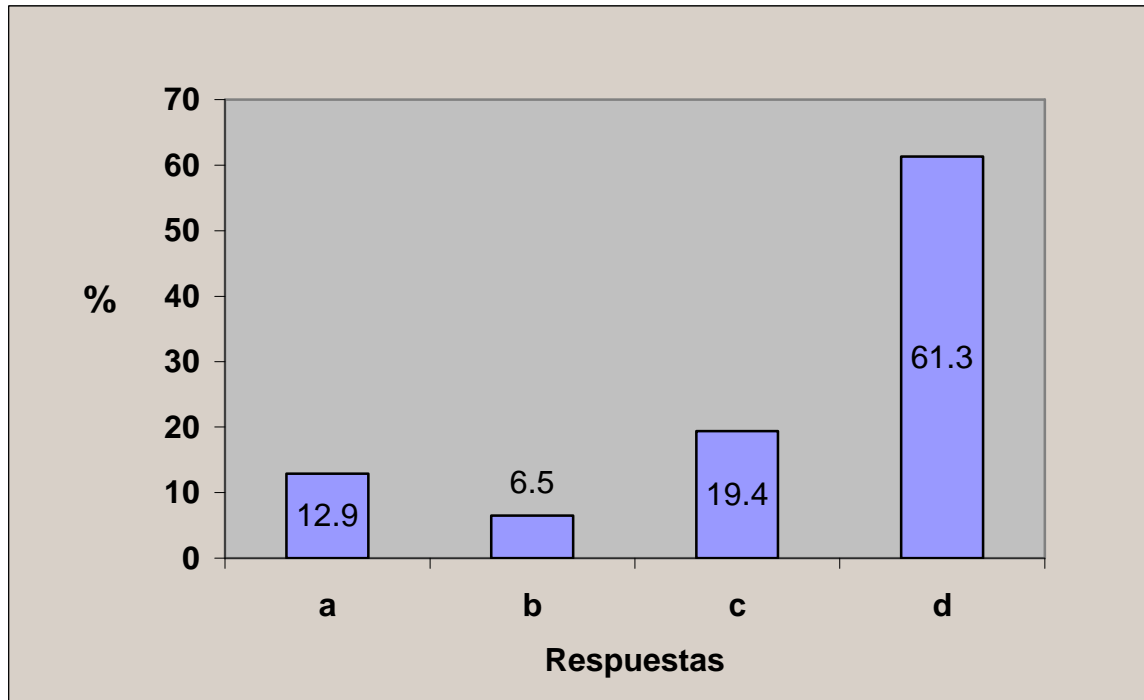
En la gráfica 3, se observa que para llevar a cabo la Integración Educativa, el 58.1 % de los Maestros del Aula Regular actualizan su práctica docente de forma autodidacta; el 22.6 % lo hacen por medio de la unidad de USAER que se encuentra en la escuela primaria donde laboran; el 16.1 % de dichos maestros, llevan a cabo su actualización a través de recursos proporcionados por la SEP Y el 3.2 % de los mismos no se actualiza; por lo tanto, existe un alto porcentaje de Maestros del Aula Regular que para llevar a cabo la Integración Educativa se actualizan con sus propios recursos y sólo un mínimo son los que no actualizan su práctica docente de ninguna forma.

GRÁFICA 4
EXPERIENCIA COMO MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.
(Pregunta 6)



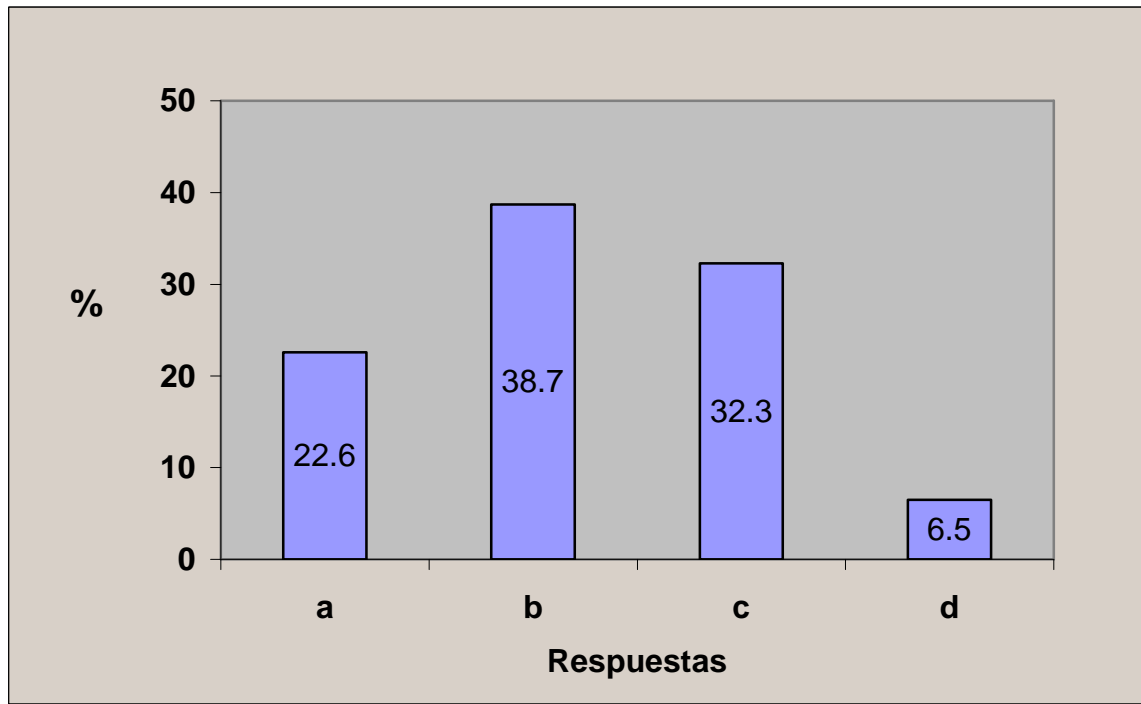
De acuerdo a lo que se observa en la gráfica 4, el 80 % de los Maestros del Aula Regular tienen una experiencia en la labor educativa de más de 12 años; el resto de la población, se distribuye entre los que recientemente ingresaron a trabajar como docentes y los que llevan de 5 a 8 años laborando como maestros de educación primaria. Es decir, el 80.6 % de dichos maestros tienen una experiencia considerable en el trabajo educativo que desempeñan y el resto de ellos, son relativamente jóvenes en el ámbito escolar.

GRÁFICA 5
ALGUNOS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA TIENEN UN SEGUNDO
EMPLEO COMO:
(Pregunta 7)



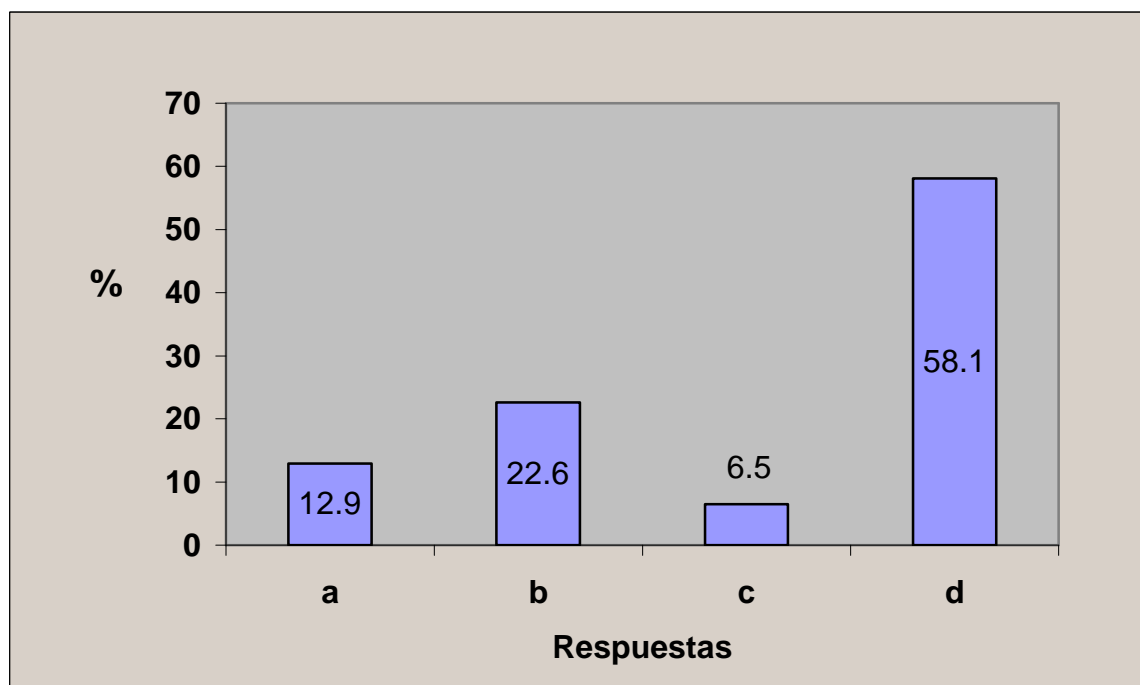
Como se observa en la gráfica 5, el 61.3 % de los Maestros del Aula Regular laboran únicamente como docentes de educación básica; el 19.4 % de los mismos tienen un segundo empleo que no tienen nada que ver con la educación; por otro lado, el 12.9 % señalaron que además de trabajar como maestros de educación primaria, se desempeñan como docentes en una escuela de educación especial y por último, el 6.5 % de los maestros ya citados indicaron que tienen un segundo empleo como docentes en una escuela de educación básica particular. Así pues, de acuerdo a lo anterior, es evidente que la mayoría de los maestros de educación primaria no tienen un segundo empleo, es decir, laboran exclusivamente como tales.

GRÁFICA 6
EXPERIENCIA DE LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA.
(Pregunta 8)



En la gráfica 8, se observa que el 38.7 % de los maestros de educación primaria consideran que su experiencia en Integración Educativa es regular; el 32.3 % aceptan que su experiencia en dicha Integración es deficiente; mientras que el 22.6 % de dichos maestros coinciden en tener una buena experiencia en lo antes citado; por último, el 6.5 % indican que su experiencia en Integración Educativa es mala. Lo antes expuesto, refleja que la mayoría de los docentes de educación primaria coinciden en que su experiencia en Integración Educativa es regular, otro porcentaje considerable de ellos, indican tener una deficiente experiencia en dicha Integración; por tanto, esto deja ver la falta de preparación de los Maestros del Aula Regular en el ámbito de la Integración Educativa.

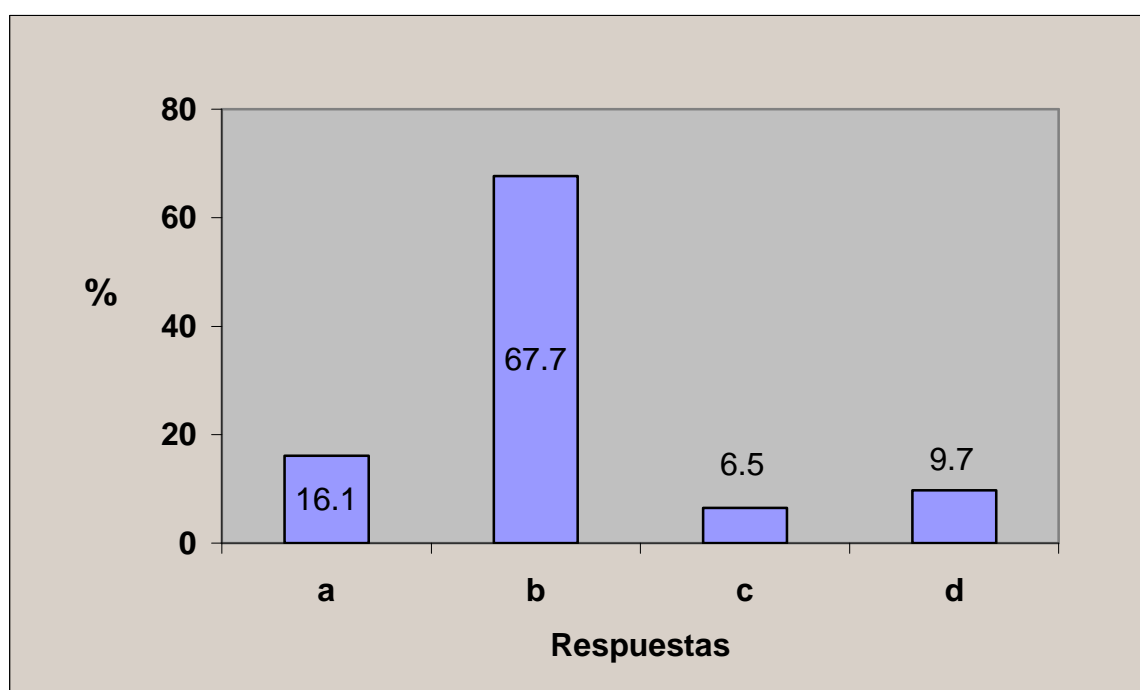
GRÁFICA 7
POR INTEGRACIÓN EDUCATIVA LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR ENTIENDEN:
(Pregunta 11)



Los porcentajes mostrados en la gráfica 7, permiten ver que el 58.1% de los Maestros del Aula Regular conciben a la Integración Educativa como: atención a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales de niños (as) con o sin discapacidad; se observa también, que el 22.6 % de dichos maestros entiende por Integración Educativa: la Integración de personas con alguna discapacidad a una escuela regular; por otro lado, el 12.9 % consideran que dicha Integración es: la unificación de la escuela especial y la escuela regular, para establecer una serie de servicios en base a las necesidades individuales de aprendizaje de los educandos; finalmente, el 6.5 % de los mismos maestros señalan que Integración Educativa es: la modificación del currículo de la escuela regular para poder integrar a niños con alguna discapacidad; luego entonces, se puede decir, que la mayoría de los maestros de educación primaria tienen una idea acertada de lo que es la Integración Educativa; conviene destacar que en su concepción mencionan dos palabras claves: atención a la diversidad y Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad. El resto de los maestros

relaciona a dicha Integración con la atención a niños y niñas con alguna discapacidad, lo cual quiere decir, que para ellos la discapacidad es la palabra clave de Integración Educativa.

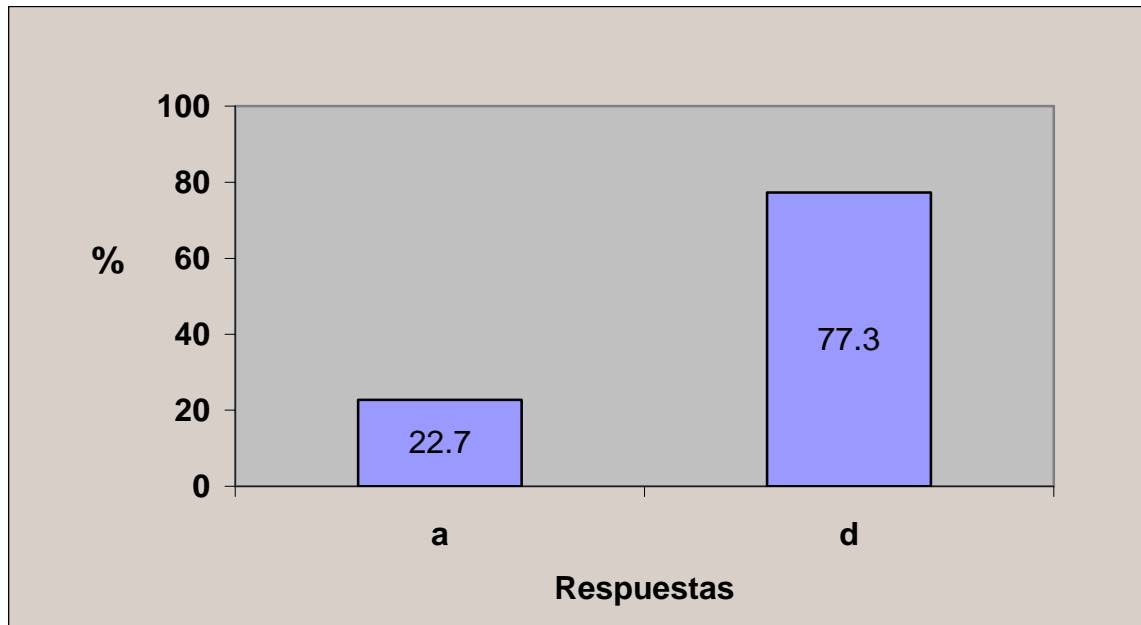
GRÁFICA 8
PARA LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES SON:
(Pregunta 12)



De acuerdo a lo observado en la gráfica 8, el 67.7 % de los Maestros del Aula Regular conciben a las Necesidades Educativas Especiales como: las dificultades que se pueden presentar para el acceso de los contenidos curriculares en la interacción con el contexto escolar y que para satisfacer a dichas dificultades se requiere de apoyo educativo adicional o diferente; se observa además, que el 16.1 % de dichos maestros entienden a dicha Necesidades como: aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la Integración social y desordenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos; por otra parte, el 9.7 % consideran que las

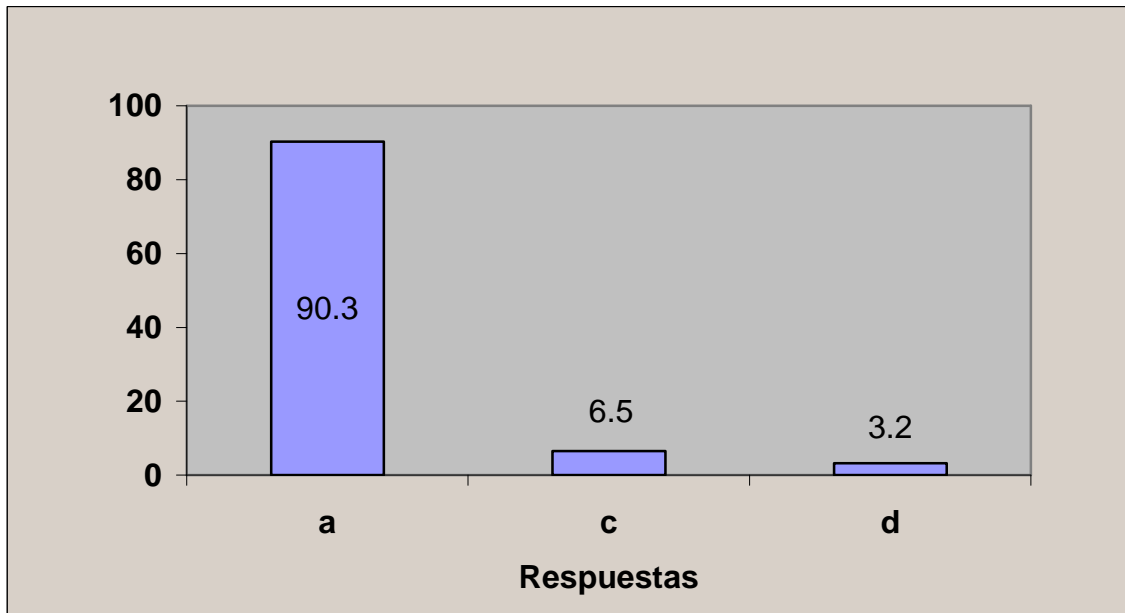
Necesidades Ya citadas son: aquellas dificultades que pueden presentar sólo los individuos con alguna discapacidad para el acceso al curriculum escolar; en esta misma gráfica se puede ver también, que el 6.5 % de dichos maestros indican que las Necesidades Educativas Especiales son: aquellas propias de las personas con dificultades de aprendizaje, que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no con alumnos regulares. Lo anterior, refleja que la mayor parte de los Maestros del Aula Regular tiene una idea acertada de lo que son las Necesidades Educativas Especiales; no obstante, el resto de los maestros, se inclinan hacia otras concepciones que están lejanas de lo que verdaderamente son éstas Necesidades.

GRÁFICA 9
PARA LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR EL ARTÍCULO 41 DE LA LEY GENERAL DE
EDUCACIÓN MARCA:
(Pregunta 14)



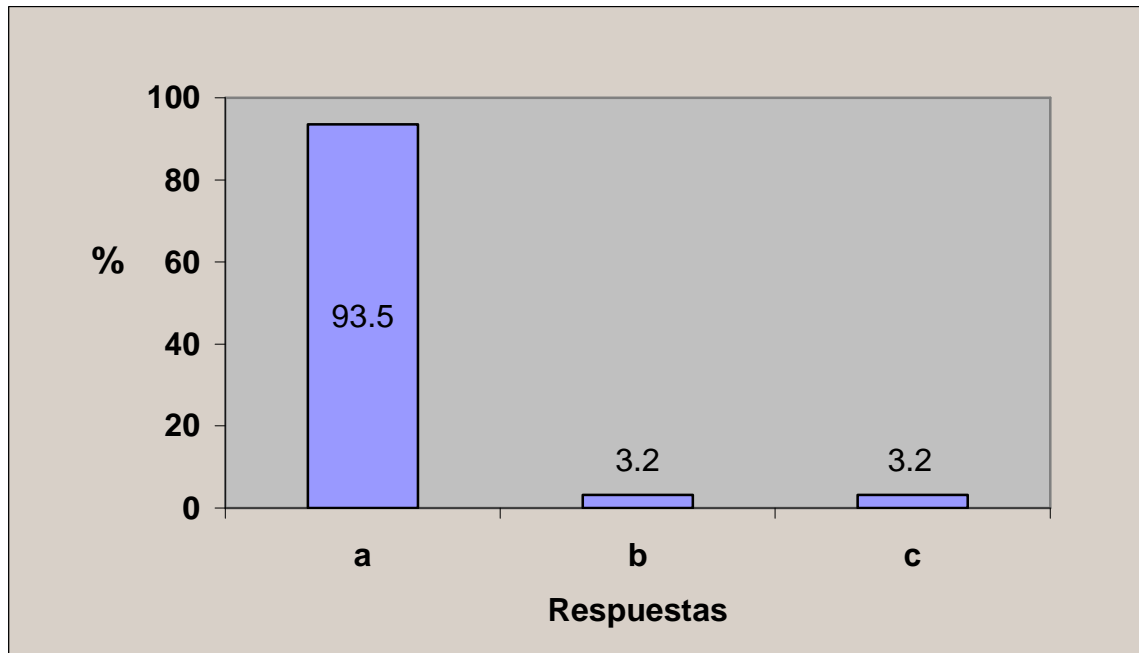
La gráfica 9, refleja que el 77.3 % de los Maestros del Aula Regular indican que el artículo 41 de la Ley General de Educación marca: que la educación especial esta destinada a sujetos con discapacidades temporales o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, propiciara además la Integración de estos niños a las escuelas regulares de educación básica; por otro lado, se observa también que el 22.7% de estos maestros consideran que dicho artículo marca: que la educación especial esta destinada sólo para personas que presentan alguna discapacidad y propicia que estos individuos se integren a las escuelas regulares de educación primaria; lo cual quiere decir, que la mayoría de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria tienen una idea acertada de lo que marca el artículo 41 de la Ley General de Educación, pero una minoría de dichos maestros no ha comprendido bien lo que especifica este artículo.

GRÁFICA 10
PARA LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR LOS PRINCIPIOS DE LA INTEGRACIÓN
EDUCATIVA SON:
(Pregunta 15)



Los porcentajes mostrados en la gráfica 10, permiten ver que el 90.3 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria, señalan que los principios de la Integración Educativa son: equidad social, inclusión, normalización e Integración; mientras que para el 6.5 % estos principios son: sectorización, Integración, individualización y equidad social; en cambio, para el 3.2 % dichos principios son: normalización, Integración, sectorización e individualización de la enseñanza. Lo que muestra la gráfica 10, permite ver que la mayoría de los Maestros del Aula Regular tienen una idea errónea de los principios que fundamentan el proyecto de Integración Educativa y sólo el 3.2 % de dichos maestros conocen efectivamente los principios de ésta Integración.

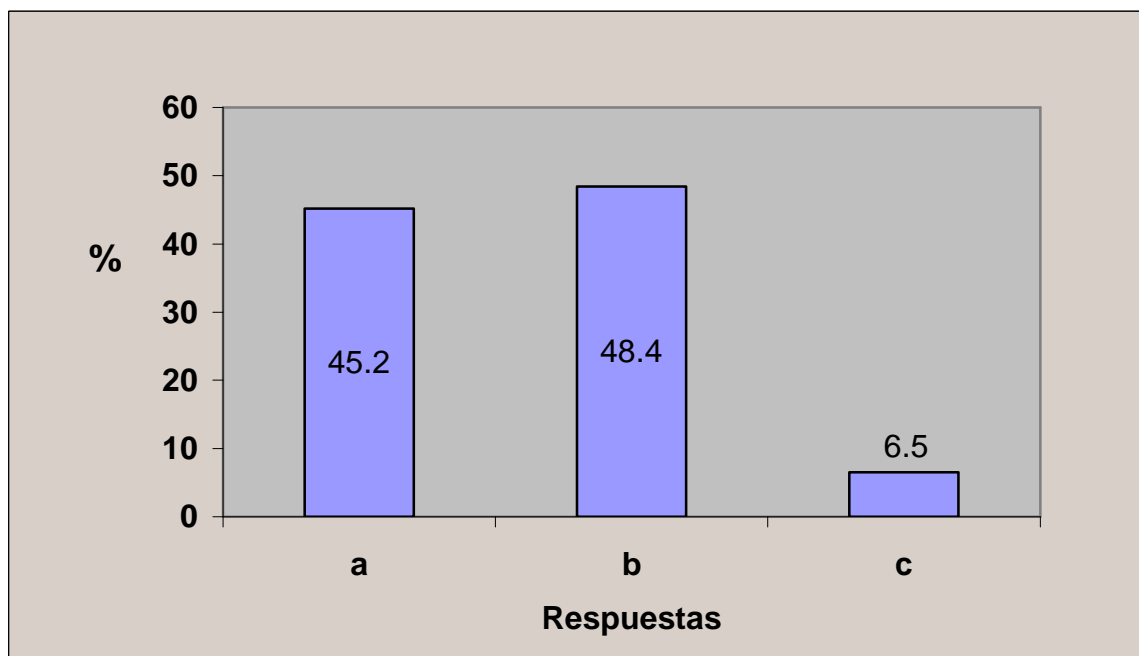
GRÁFICA 11
PARA LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO
AL TRABAJAR CON NIÑOS (AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ES:
(Pregunta 17)



La gráfica 11, refleja que 93.5 % de los Maestros del Aula Regular coinciden en que la interacción maestro- alumno al trabajar con niños (as) con Necesidades Educativas Especiales es activa; en esta misma gráfica, se observa un equilibrio entre los maestros que opinan que dicha interacción es pasiva y los que afirman que ésta es conflictiva; luego entonces, es evidente en que un alto porcentaje de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria, dejan ver su convicción de que trabajar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales no significa pasividad o conflicto, si no retroalimentación; cabe señalar, que la opinión del resto de los maestros externa una actitud negativa hacia dichos niños (as).

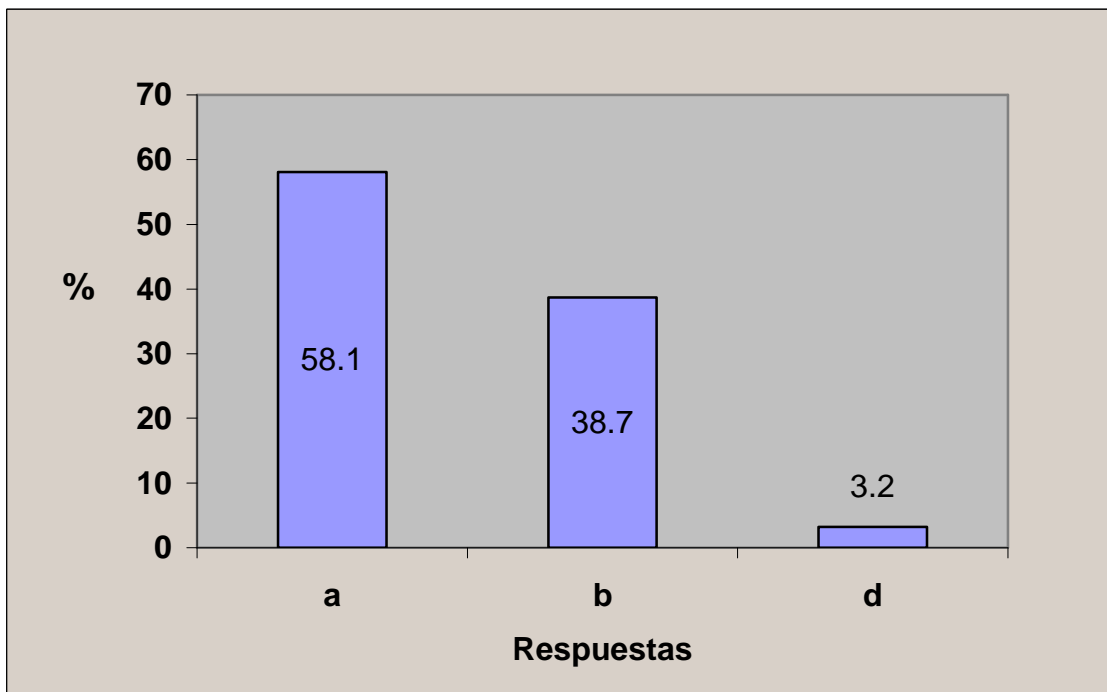
GRÁFICA 12

**LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TIENEN DERECHO A ESTUDIAR EN ESCUELAS REGULARES. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
REGULAR OPINARON:
(Pregunta 22)**



De acuerdo a lo observado en la gráfica 12, el 45.2 % los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria están totalmente de acuerdo en que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a estudiar en escuelas regulares; el 48.4 % opinan que están de acuerdo en dicha idea y el 6.5 % mencionan que están en desacuerdo con lo antes expuesto. En virtud de lo anterior, se puede decir, que la mayoría de dichos maestros están de acuerdo en que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales asistan a escuelas regulares; no obstante, la opinión de éstos refleja un grado mínimo de duda en su respuesta; mientras que el 48.4 % dejan ver su total convencimiento para con la idea mencionada y por ende, muestran una actitud más positiva ante la Integración Educativa.

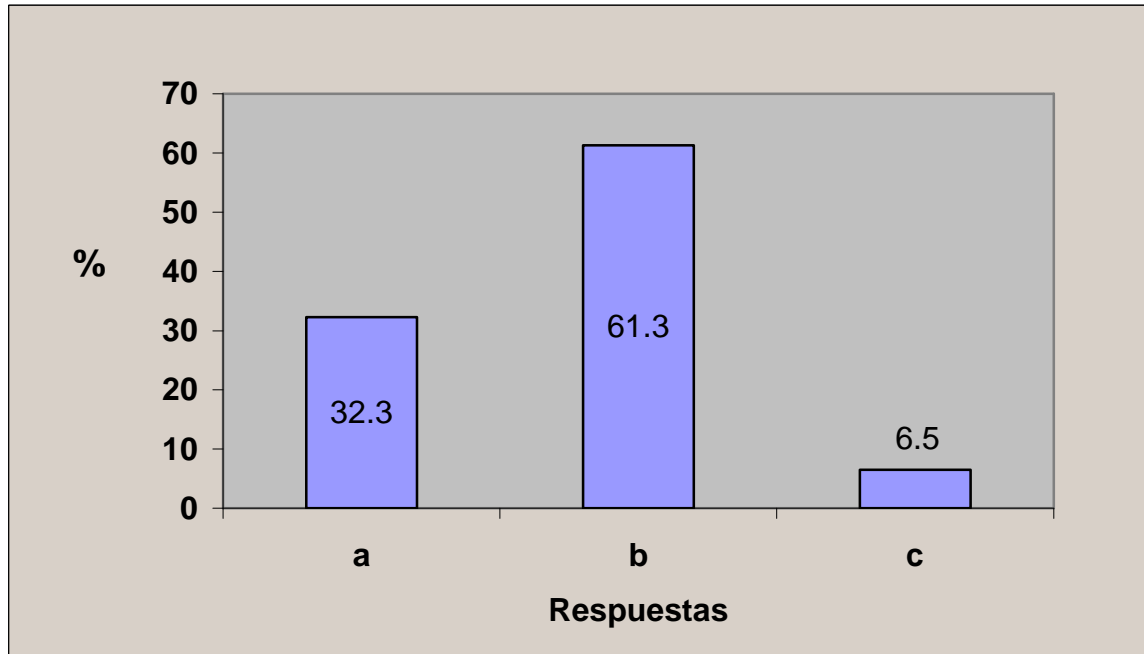
GRÁFICA 13
LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN REGULAR DEBEN ADECUARSE PARA LOS
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. AL RESPECTO LOS
MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 23)



La gráfica 13, muestra que 58.1 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria, están totalmente de acuerdo en que se deben adecuar los contenidos del currículo escolar para los alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales; el 38.7 % expresan estar de acuerdo en dicha adecuación y el 3.2 % indican que están en desacuerdo con la idea ya citada; por tanto, lo anterior se traduce en que la mayoría de los maestros de educación primaria aceptan que los contenidos de la educación regular deben adecuarse para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y sólo un mínimo porcentaje de dichos maestros están en desacuerdo con ésta idea.

GRÁFICA 14

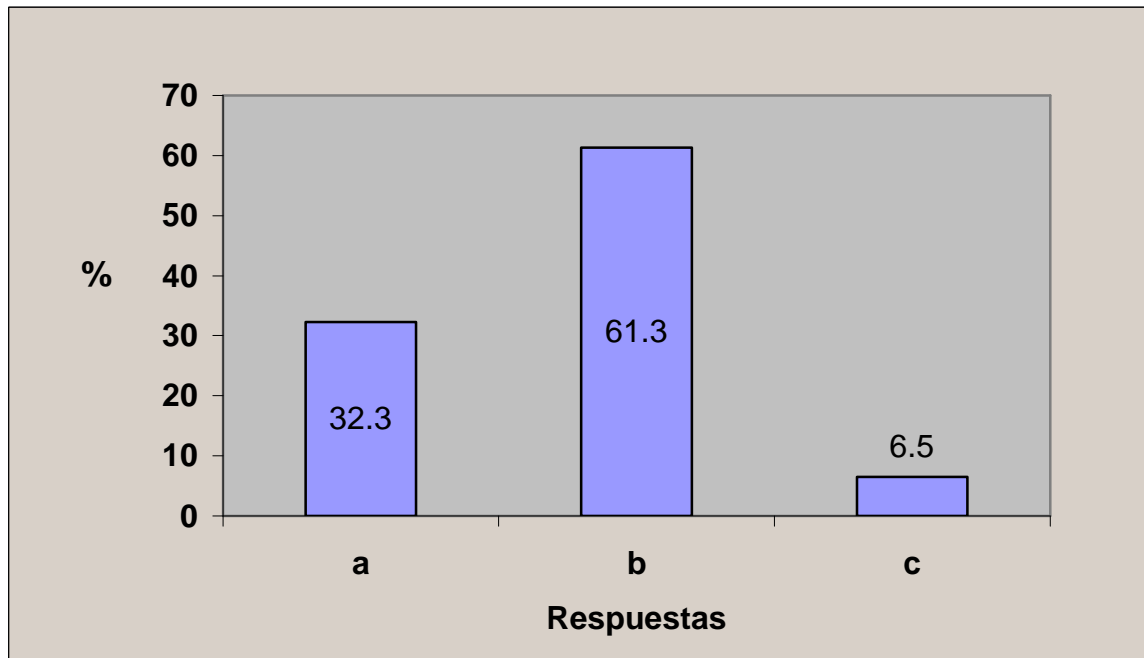
**LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TIENEN LA CAPACIDAD DE ASIMILAR CONTENIDOS ACADÉMICOS. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 24)**



De acuerdo a lo observado en la gráfica 14, el 61.3 % de los Maestros de Apoyo de USAER indican que están de acuerdo en que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos; el 32.3 % de los mismos maestros coinciden en estar totalmente de acuerdo con la idea anterior y el 6.5 % mencionaron que están en desacuerdo, es decir, éste mínimo porcentaje de Maestros de Apoyo de USAER opinaron que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales no tienen capacidad de asimilar los contenidos académicos; lo cual externa su actitud desfavorable hacia los sujetos con dichas necesidades y por ende, hacia la Integración Educativa; por el contrario, los dos porcentajes más altos que se observan en la gráfica 14, reflejan una actitud favorable hacia los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; ya que en ambos, consideran que éstos niños tienen la capacidad de asimilar contenidos académicos.

GRÁFICA 15

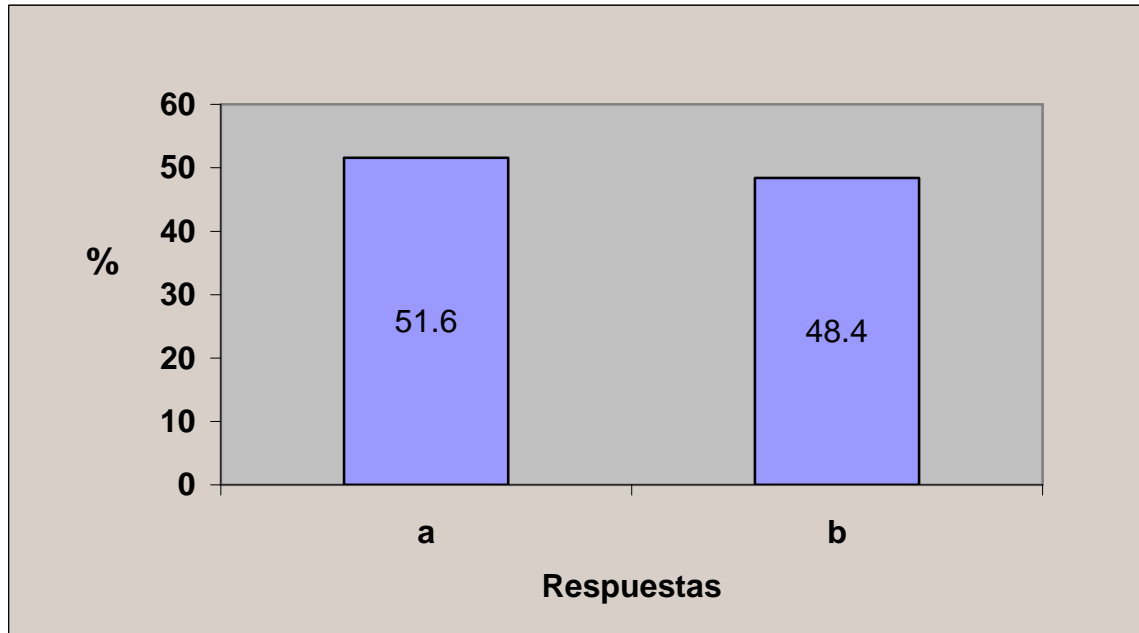
**LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE ASISTEN A ESCUELAS REGULARES TIENEN UN MEJOR DESARROLLO INTEGRAL. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 25)**



Se puede observar en la gráfica 15, que el 61.3 % de los Maestros del Aula Regular están de acuerdo en que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que asisten a escuelas regulares, tienen un mejor desarrollo integral; el 32.3 % expresan que están totalmente de acuerdo con la idea anterior y el 6.5 % indican que están en desacuerdo; lo cual se traduce, en que los dos porcentajes más altos que muestra la gráfica 15 reflejan una actitud favorable ante la Integración Educativa, pues en ambos, existe la convicción de que los alumnos con Necesidades educativas Especiales tienen un mejor desarrollo integral en las escuelas regulares.

GRÁFICA 16

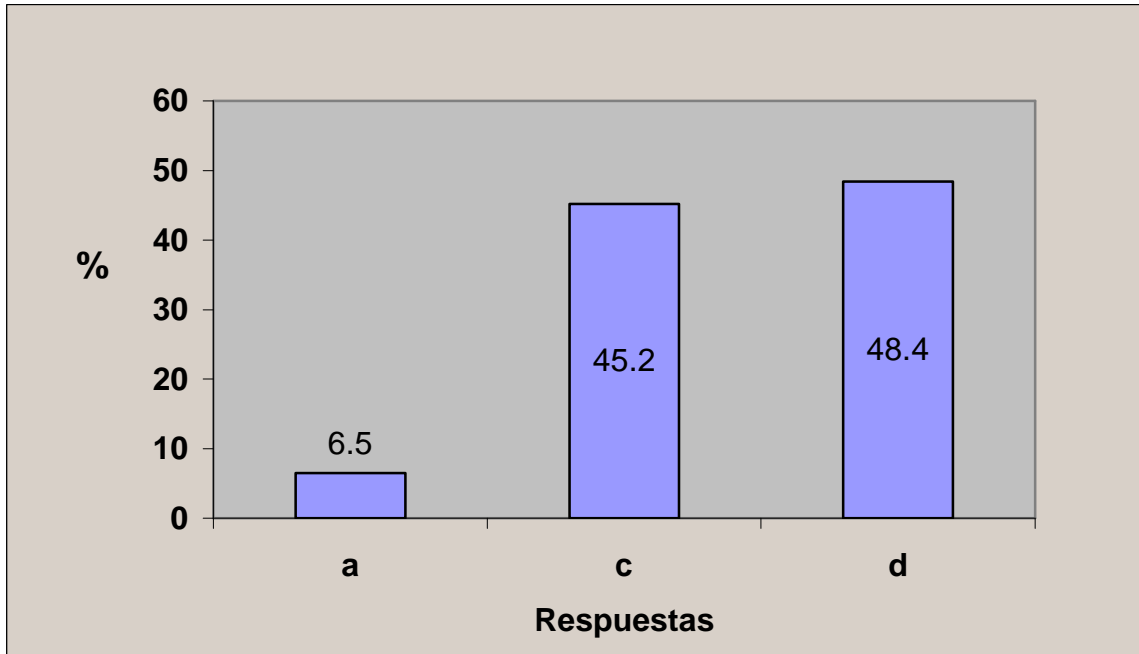
**LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PUEDEN COMPARTIR ACTIVIDADES CON LOS DEMÁS COMPAÑEROS DEL GRUPO. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 28)**



En los porcentajes que muestra la gráfica 16 se puede observar, que 51.6 % de los Maestros de Apoyo de USAER están totalmente de acuerdo en que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden compartir actividades con los demás compañeros del grupo; por otra parte, el 48.4 % de los mismos maestros opinaron que están de acuerdo con la misma idea; sin embargo, la respuesta de éstos sugiere un mínimo de duda en su convicción; en cambio, el porcentaje mayor de Docentes del Aula Regular reflejan mayor seguridad en su respuesta.

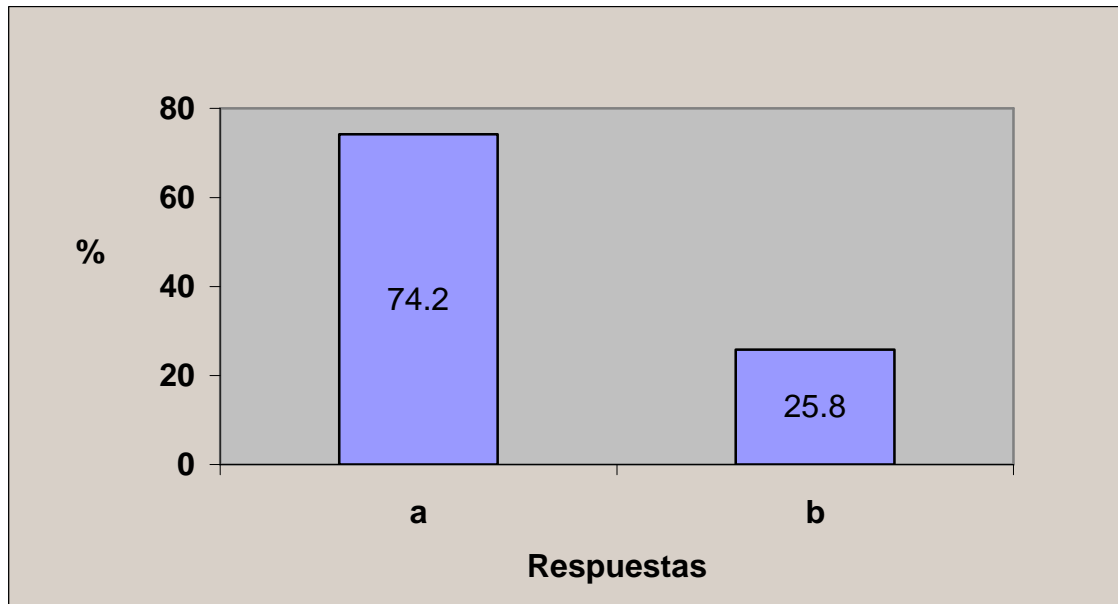
GRÁFICA 17

LA INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS REGULARES E INTEGRADOS ES PERJUDICIAL. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 31)



La gráfica 17, muestra que el 6.5 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria, están totalmente de acuerdo en que la interacción entre alumnos regulares e integrados es perjudicial, el 45.2 % opinaron que están en desacuerdo con ésta idea; y el 48.4 % menciono un total desacuerdo en que dicha interacción resulte perjudicial; por lo tanto, se puede decir que la mayoría de los Maestros del Aula Regular externan una actitud positiva ante la Integración Educativa y por ende, hacia los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales, pues es evidente que estos docentes están convencidos de que la interacción entre los alumnos regulares e integrados no es perjudicial para ninguno de éstos.

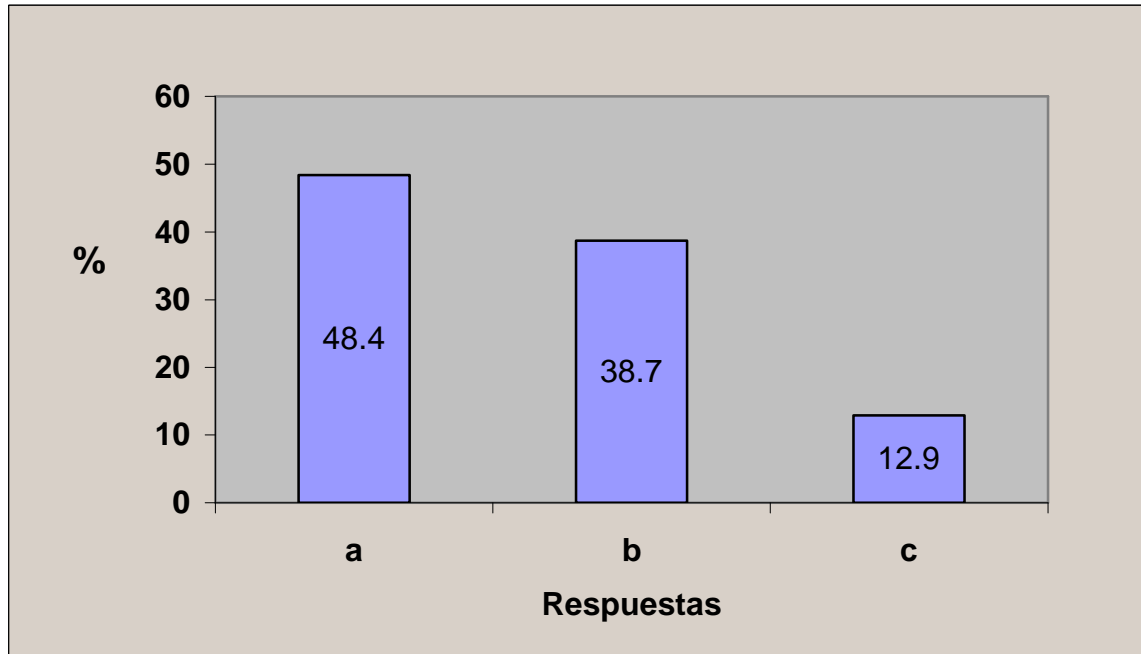
GRÁFICA 18
CÓMO DETECTAN LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR QUE UN NIÑO TIENE
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
(Pregunta 32)



Los porcentajes que muestra la gráfica 18, reflejan que el 74.2 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria utilizan la observación para detectar si un niño (a) que presentan Necesidades Educativas Especiales; por el contrario, el 25.8 % de los mismos maestros, consideran que lo más conveniente para dicha detección es la realización de una evaluación de carácter diagnóstico; luego entonces, esta gráfica deja ver que un alto porcentaje de los Docentes del Aula Regular, se inclinan por la observación para detectar si un niño presenta o no Necesidades Educativas Especiales y sólo un mínimo porcentaje, prefieren ir más allá de la observación para realizar una detección más segura.

GRÁFICA 19

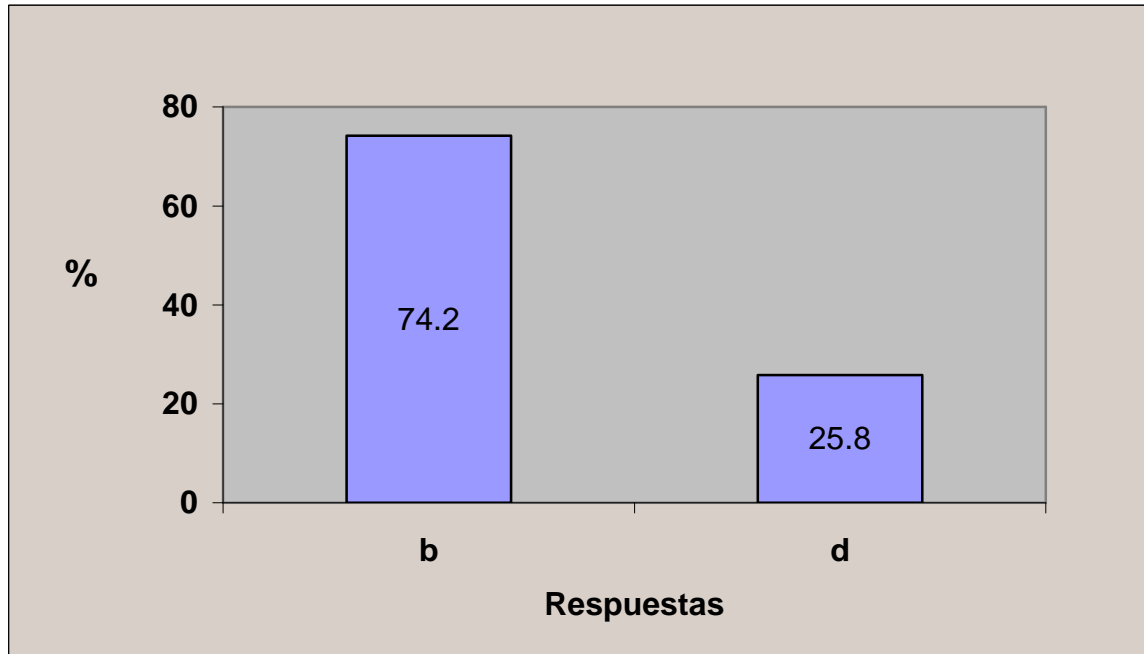
**CUANDO EN EL AULA HAY ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESCIALES SE DEBEN AJUSTAR LOS METODOS DE ENSEÑANZA. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 33)**



La gráfica 19, refleja que el 48.4 % de los Maestros del Aula Regular están de acuerdo en que siempre se deben ajustar los métodos de enseñanza cuando en el aula hay alumnos (as) con Necesidades Educativas Especiales; el 38.7 % de dichos maestros mencionan que casi siempre se deben ajustar los métodos de enseñanza y el 12.9 % señalan que sólo algunas veces se deben ajustar éstos. Lo antes expuesto, permite ver que un porcentaje mayor de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria, se inclina por la flexibilidad ante la diversidad y por lo tanto ante la Integración Educativa.

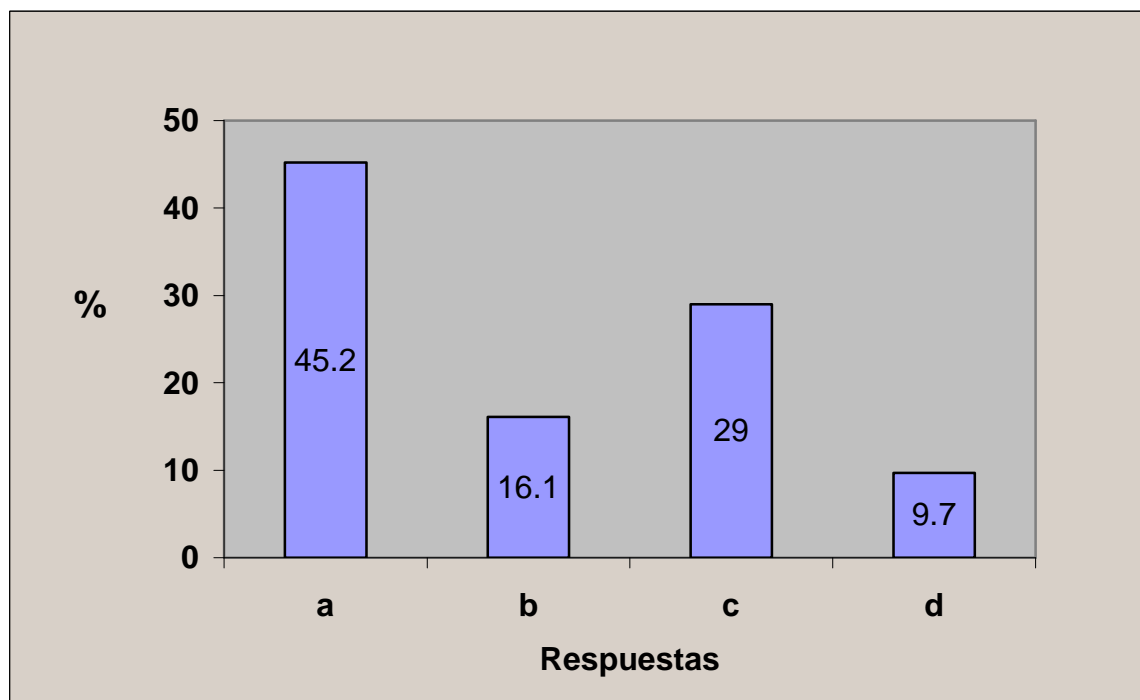
GRÁFICA 20

**SI USTED NO TUVIERA CAPACITACIÓN ADECUADA PARA AYUDAR A UN NIÑO CON ALGUNA NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL CÓMO PROCEDERÍA PARA AYUDAR A ESE NIÑO. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 37)**



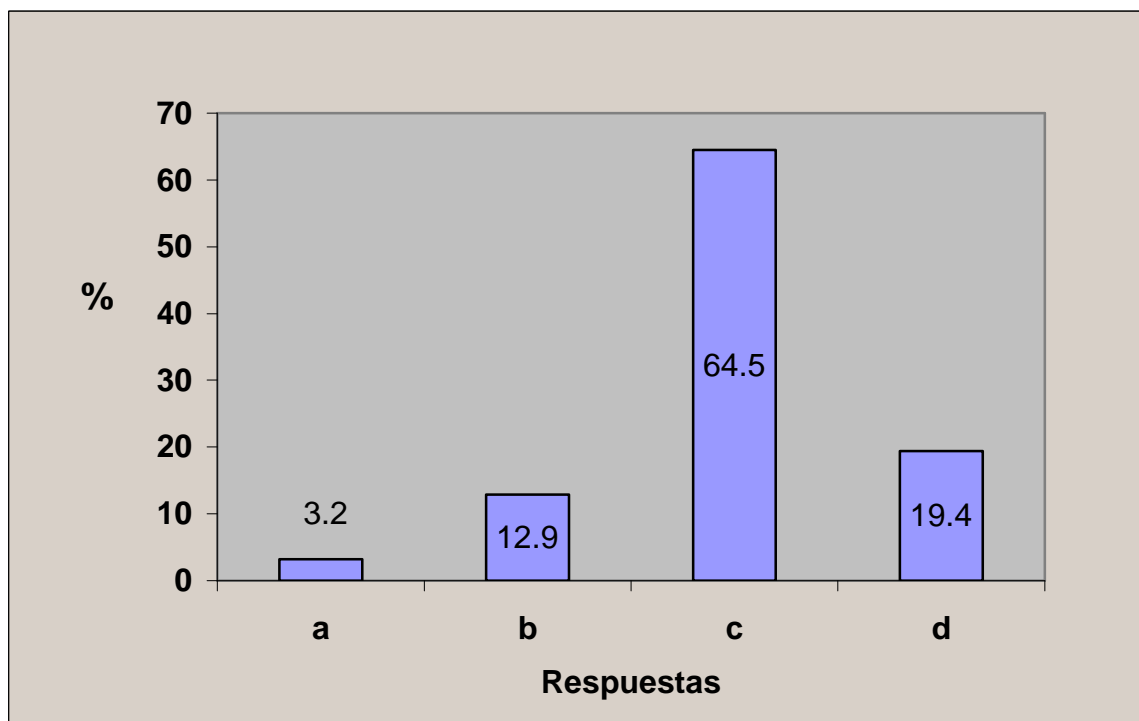
De acuerdo a lo que se observa en la gráfica 20, el 74.2 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria coinciden en que si no tuvieran la capacitación adecuada para ayudar a un niño con Necesidades Educativas Especiales, consultarían a sus compañeros de trabajo para planear la forma adecuada de abordar el problema específico del niño. Respecto a la misma problemática, el 25.8 % de los maestros ya citados, indicaron, que conjuntamente con los padres del niño planearían una forma de trabajo para atender la problemática de éste. Lo anterior expone que de una forma u otra, los Maestros del Aula Regular mostraron que tienen una buena disposición para la Integración Educativa.

GRÁFICA 21
CUANDO SE ME DIFICULTA ATENDER ALGÚN CASO DE NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES PIDO AYUDA A MIS COMPAÑEROS DE TARBAJO. AL RESPECTO LOS
MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 38)



Como se observa en la gráfica 21, el 45.2 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria mencionaron que siempre piden ayuda a sus compañeros de trabajo cuando se les dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales; el 29 % de los mismos maestros indicaron que algunas veces piden dicha ayuda; el 16.1 % menciona que casi siempre y el 9.7 % nunca pide ayuda a sus compañeros. Por lo tanto, los porcentajes muestran que la mayoría de dichos docente siempre piden ayuda a sus compañeros de trabajo cuando se les dificulta atender algún caso de Necesidades Educativas Especiales, lo cual hace suponer, que son partidarios del trabajo en equipo.

GRÁFICA 22
EL EQUIPO DE TRABAJO DE LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR LO CONFORMAN:
(Pregunta 39)

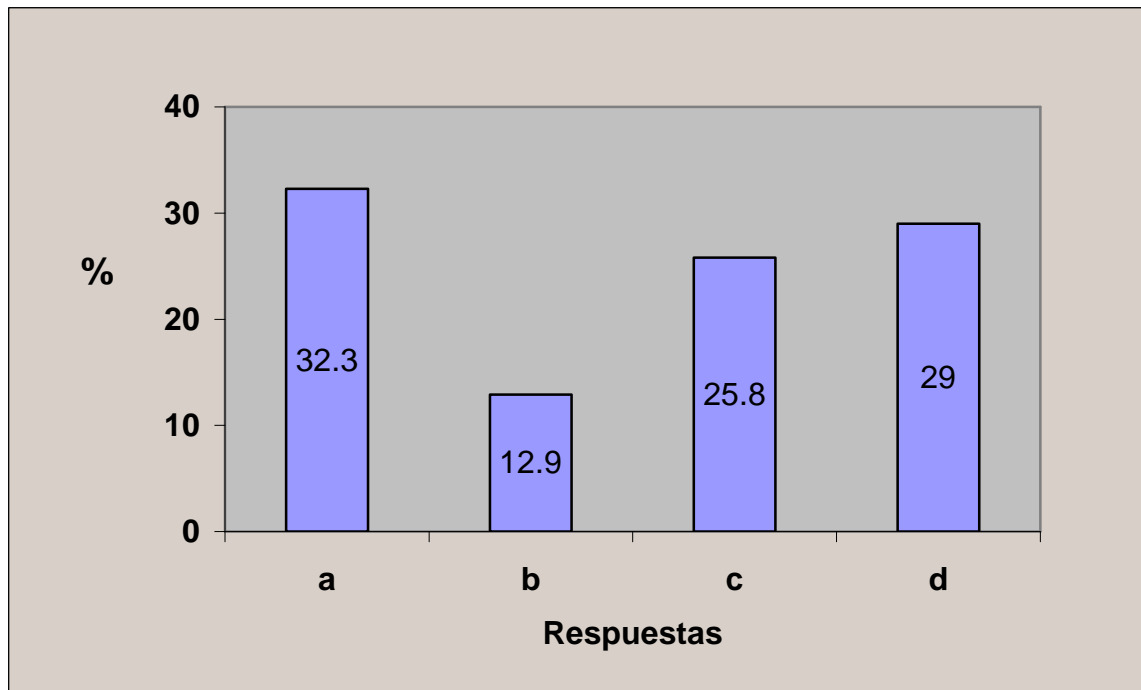


Se puede ver en la gráfica 22, que el 64.5 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria, mencionan que su equipo de trabajo lo conforman: Maestros de Apoyo de USAER, Maestros del Aula Regular y padres de familia; esta gráfica muestra también, que el 12.9 % de dichos maestros indican que su equipo de trabajo lo componen: Maestros de Apoyo de USAER y Docentes del Aula Regular; por otro lado, el 3.2 % de los Maestros del Aula Regular señalan que trabajan en conjunto únicamente con sus compañeros docentes y el 19.4 % prefieren trabajar solos. Lo anterior, refleja que la mayoría de dichos maestros tienen contacto no sólo con sus compañeros, sino también con los Maestros de Apoyo de USAER y con los padres de familia, es decir, involucran a las personas que tienen que ver con la educación del niño (a) que presenta Necesidades Educativas Especiales; además, se inclinan evidentemente por el trabajo en equipo.

GRÁFICA 23

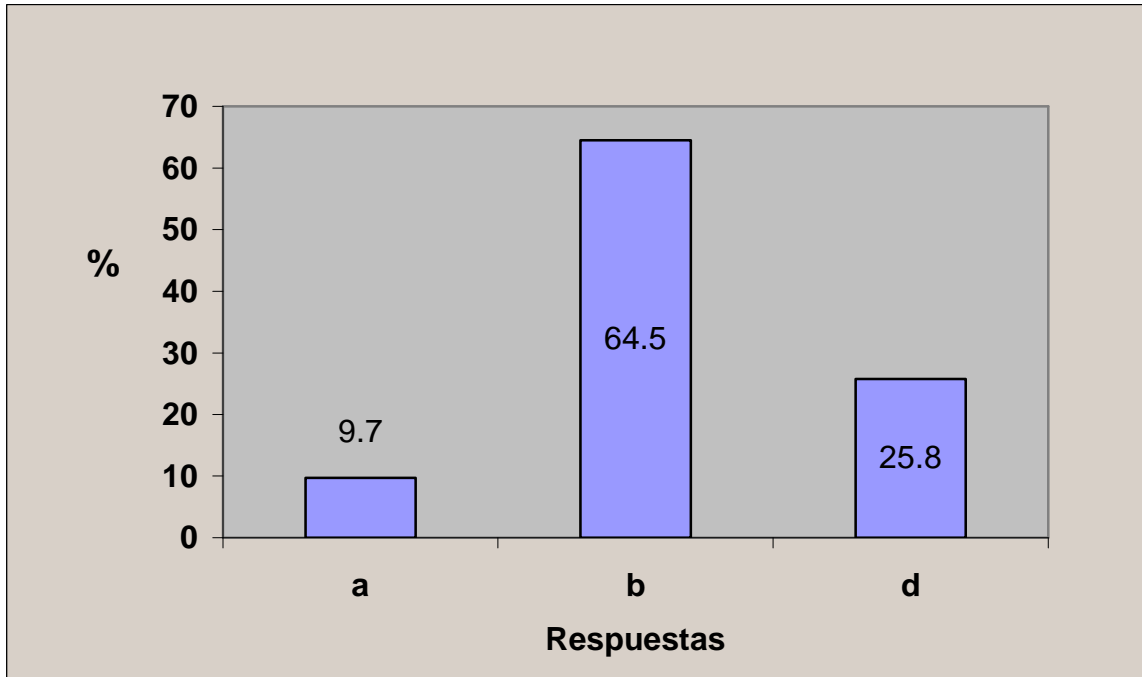
ASISTO A REUNIONES CON EL PERSONAL DE USAER Y MAESTROS DEL AULA REGULAR PARA INTERCAMBIAR EXPERIENCIAS Y EXPRESAR DUDAS SOBRE LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:

(Pregunta 40)



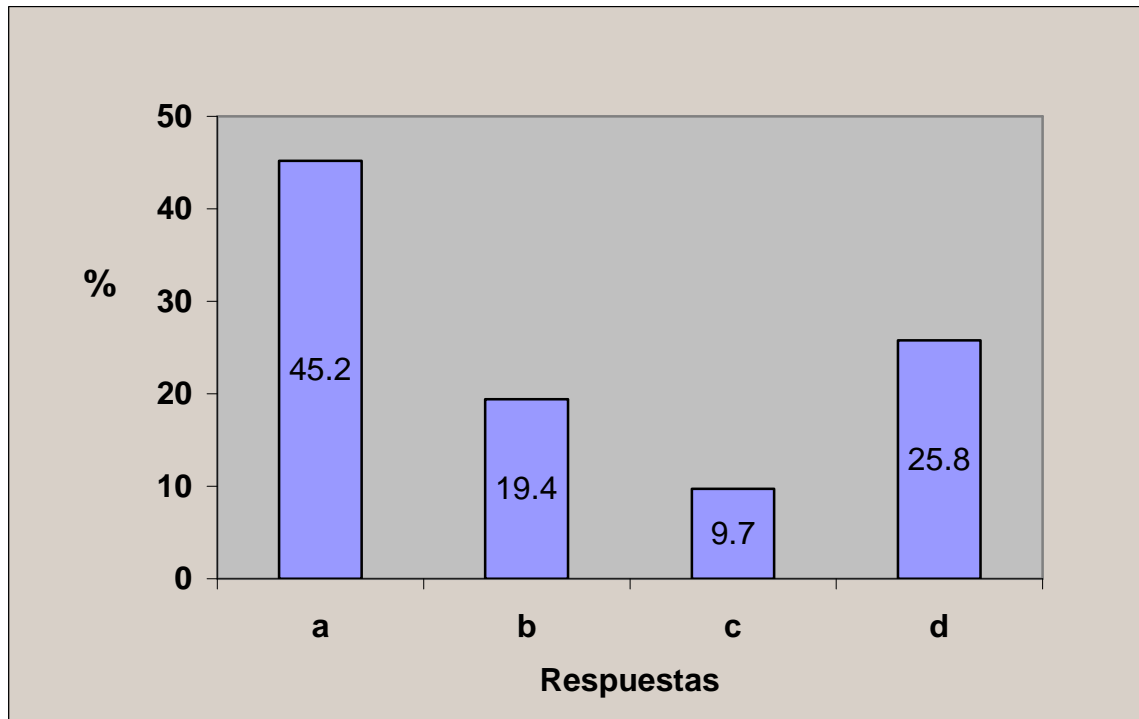
La gráfica 23, refleja que el 32.3 % de Maestros del Aula Regular coinciden en que siempre asisten a reuniones con el personal de USAER y con Docentes del Aula Regular para expresar sus dudas sobre la atención a las Necesidades Educativas Especiales; por otro lado, el 12.9 % de dichos maestros mencionan que casi siempre asisten a dichas reuniones; mientras que el 25.8 % indicó que sólo algunas veces asiste a éstas y el 29 % nunca asiste. Lo anterior, expone que la mayoría de los Maestros del Aula Regular trabajan continuamente en equipo; ya que siempre asisten a las reuniones con el personal de USAER y con sus compañeros para intercambiar experiencias y expresar sus dudas respecto a las Necesidades Educativas Especiales; el resto de los docentes trabaja en equipo esporádicamente; puesto que asisten a dichas reuniones de forma ocasional.

GRÁFICA 24
LA RELACIÓN ENTRE LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR Y LOS MAESTROS DE
APOYO DE USAER ES:
(Pregunta 41)



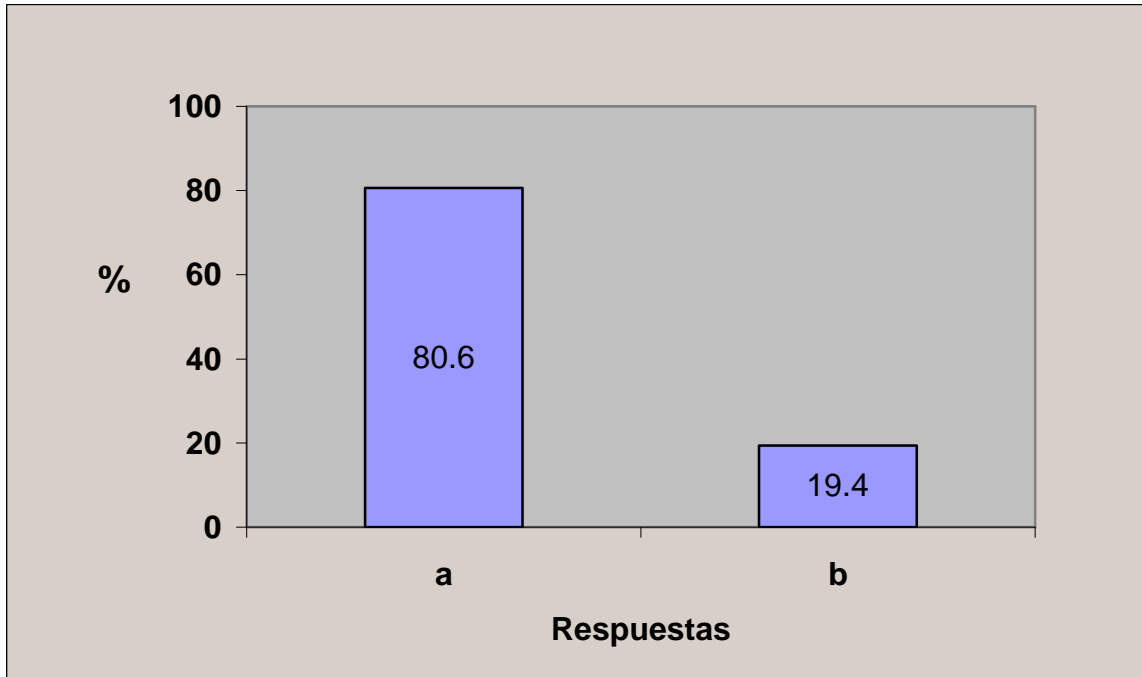
La gráfica 24, refleja que el 64.5 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria tienen una relación de comunicación y apoyo con los Maestros de USAER; por el contrario, el 9.7% consideran que su relación con éstos es de fricción y el 25.8 % aceptan que su relación con los Maestros de USAER es nula; lo cual quiere decir, que la mayoría de los Docentes del Aula Regular mantienen una relación de equipo con los Maestros de USAER.

GRÁFICA 25
EL APOYO QUE BRINDAN LOS MAESTROS DE USAER HACIA LOS MAESTROS DEL
AULA REGULAR ES:
(Pregunta 43)



Los porcentajes que muestra esta gráfica, indican que el 45.2 % de los Docentes del Aula Regular coinciden en que constantemente reciben apoyo de los Maestros de USAER para la Integración Educativa de los niños (as) con Necesidades Educativas Especiales; el 19.4 % opino que dicho apoyo lo reciben esporádicamente; en cambio, el 9.7 % menciona que la ayuda que reciben por parte de los Maestros de USAER es incondicional y el 25.8 % consideran que ésta es nula, es decir no tienen ayuda por parte de USAER. Lo antes expuesto, evidencia que la mayor parte de los Docentes del Aula Regular aceptan que constantemente tienen apoyo de los Maestros de USAER, es decir, ambos trabajan en equipo continuamente.

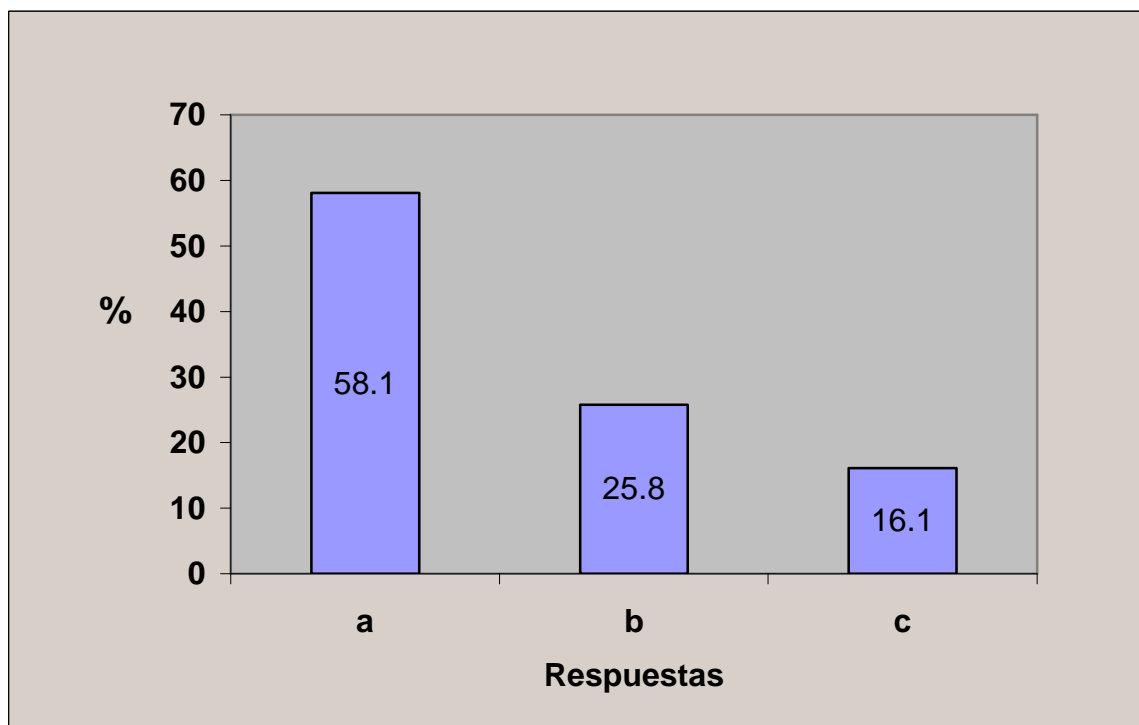
GRÁFICA 26
LA RELACIÓN QUE MANTIENEN LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR CON LOS
PADRES DE FAMILIA ES:
(Pregunta 45)



En la gráfica 26, se puede observar que el 80.6 % de los Maestros del Aula Regular mantienen una relación estrecha con los padres de familia de los niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales; esta gráfica muestra también, que el 19.4 % de los mismos maestros indican que la relación que sostienen con los padres de familia es de forma esporádica; lo cual hace suponer, que en la mayoría de los casos la relación entre los Maestros de Apoyo de USAER y los padres de familia es de ayuda mutua, de trabajo en conjunto.

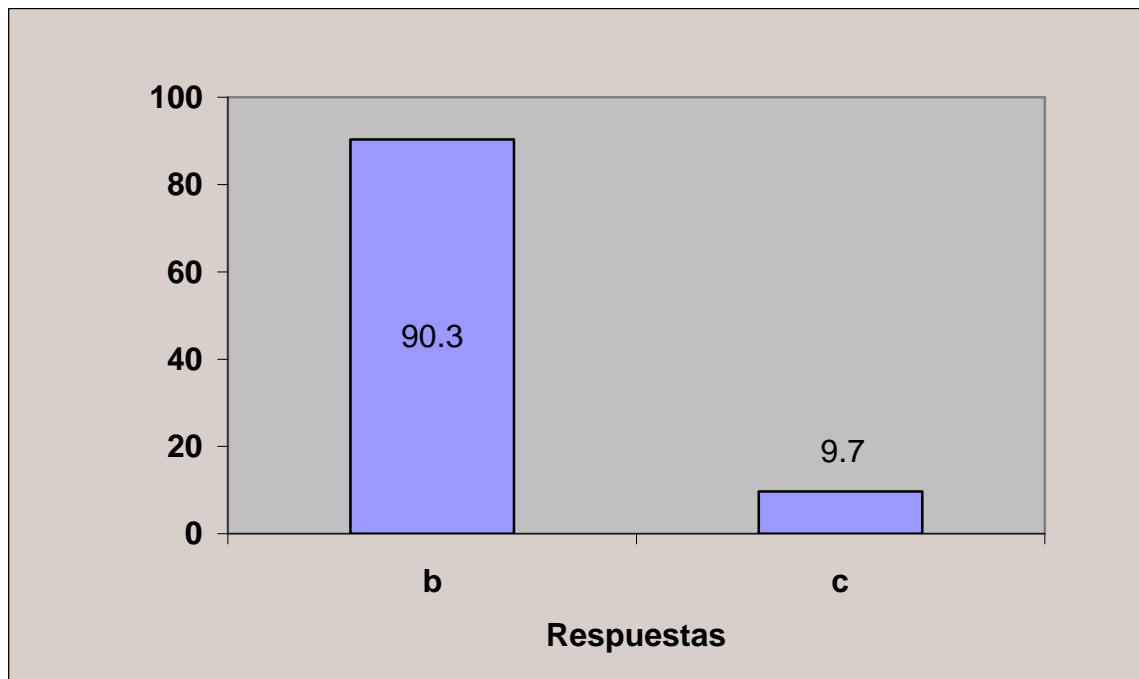
GRÁFICA 27

**SOLICITO AYUDA A LOS PADRES DE FAMILIA PARA LOGRAR LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS (AS) CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. AL RESPECTO LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR OPINARON:
(Pregunta 47)**



De acuerdo a lo que se observa en la gráfica 27, el 58.1 % de los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria aceptan que siempre solicitan la ayuda de los padres de los alumnos (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales, para lograr la Integración de éstos; así mismo, se observa también que el 25.8 % de estos maestros señalan que casi siempre piden ayuda a los padres de familia para la Integración de sus hijos; el resto de los Maestros del Aula Regular, sólo algunas veces demandan la colaboración de los padres de familia; luego entonces, se puede deducir que un alto porcentaje de los Docentes del Aula Regular, trabajan continuamente en equipo con los padres de familia para lograr la Integración de los niños (as) que presentan Necesidades Educativas Especiales.

GRÁFICA 28
LOS PRINCIPALES OBSTÁCULOS QUE TIENEN LOS MAESTROS DEL AULA REGULAR
EN SU RELACIÓN CON LOS PADRES DE FAMILIA SON:
(Pregunta 48)



De acuerdo a lo que muestra esta gráfica, el 90.3 % de los Maestros del Aula Regular consideran que el principal obstáculo en su relación con los padres de familia es la falta de tiempo y la disponibilidad por parte de los mismos; por el contrario, el 9.7 % de los mismos, subrayan como principal obstáculo para dicha relación el desinterés por parte de los padres. Por lo anterior, es evidente que en la mayoría de los casos lo que dificulta la relación entre los Maestros del Aula Regular de Educación Primaria y los padres de familia, es la falta de tiempo y disponibilidad de estos últimos.