

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO DE LA LICENCIATURA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**ANÁLISIS DE LA ACTITUD DOCENTE A NIVEL  
PRIMARIA ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
P R E S E N T A:

**SORIANO LÓPEZ MARÍA MARILE**

Asesor  
Dra. Alma Gabriela Dzib Aguilar

MEXICO,D.F. ENERO 2009

## ***AGRADECIMIENTOS***

### ***A MIS PADRES***

*A quienes sin escatimar esfuerzo alguno, han sacrificado gran parte de su vida me han formado y educado. A quienes nunca podré pagar todos sus desvelos y sabiendo que no existirá una forma de agradecer una vida de sacrificio y esfuerzo quiero que sientan que el objetivo logrado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudó a conseguirlo fue su apoyo.*

### ***A mi amiga y profesora Alma Dzib***

*Como un pequeño testimonio de agradecimiento por el apoyo brindado durante la elaboración de este proyecto, que de no haber sido por usted no habría llegado a la meta.  
Gracias por su paciencia y valioso tiempo dedicado a la asesoría de esta tesis*

### ***A MIS HERMANOS Y HERMANAS***

*Por el apoyo y ayuda incondicional que siempre me han brindado por guiarme y alentarme acertadamente ante los obstáculos que se me presentan.*

### ***A MIS PROFESORES***

*Fausto Merlín y Alma Rodríguez  
Por brindarme el apoyo y conocimientos necesarios para llegar a mi objetivo.*

## ÍNDICE

|  | <b>Pág.</b> |
|--|-------------|
| Introducción   | I           |
| Justificación  | V           |
| <br>   |             |
| <b>CAPÍTULO I INTEGRACIÓN EDUCATIVA</b>  |             |
| Antecedentes de las necesidades educativas especiales  | 1           |
| Educación especial: antecedentes de la educación especial  | 6           |
| Educación especial en México   | 11          |
| Escolarización e integración de niños con necesidades educativas especiales                                | 14          |
| Integración Educativa  | 19          |
| Integración Educativa en México  | 23          |
| Actitud Docente: Formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales | 28          |
| Formación inicial del profesorado para la integración educativa  | 35          |
| <b>CAPÍTULO II Método</b>  | 41          |
| Objetivos  | 41          |
| Participantes  | 41          |
| Escenario  | 42          |
| Instrumento de medición  | 43          |
| Procedimiento  | 46          |
| <b>CAPÍTULO III Análisis de resultados</b>   | 48          |
| Discusión  | 60          |
| Conclusiones   | 64          |
| Sugerencias  | 65          |
| Referencias  | 68          |
| Anexos   | 71          |

# **ANÁLISIS DE LA ACTITUD DOCENTE A NIVEL PRIMARIA ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

## **RESUMEN**

La integración educativa no sólo posibilita el desarrollo personal y social del niño con necesidades especiales, sino también favorece la integración en la sociedad durante la juventud y la edad adulta, por ello la presente investigación, tiene como objetivo conocer las actitudes de los profesores de educación regular hacia la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales. Por ello se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la actitud entre los profesores de educación primaria, ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México?

Los resultados obtenidos muestran que a pesar de que los profesores participantes no conocen los avances sobre integración educativa y no cuentan con formación profesional en educación especial, manifiestan una buena actitud ante la integración educativa, además se encontró que la relación entre la integración educativa y la actitud de los profesores es muy favorable, aunque la mayor parte de la muestra manifestó que no conocen en que consiste el proceso de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en un aula regular, lo cuál vuelve imprescindible el trabajo con los profesores para que conozcan y apoyen a los niños con necesidades educativas especiales pero con herramientas basadas en conocimientos, de tal forma que sepan con quién o a dónde acudir en caso de que se le dificulte llevar a cabo el proceso de integración educativa durante su práctica docente en un aula regular, ya que entre más apoyo encuentre, mejor será su actitud hacia la integración.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de integración educativa en el aula regular no es fácil, y aun cuando se considera que es el profesor quien juega el papel más importante en desarrollo de esta para el escolar, ya que es el docente quién está en contacto directo con los niños y es quien debe promover un estilo cooperativo dentro del salón de clases para que por medio de los alumnos regulares el niño o los niños que presenten dificultades en su aprendizaje puedan sentirse como parte activa del grupo y además puedan acceder a los contenidos curriculares, este proceso es una necesidad social y las actitudes hacia las necesidades de los niños es un asunto de la educación a nivel nacional.

Pero, no es sino a partir de los años 60's comienza a formarse un movimiento social importante a favor de la integración educativa de los alumnos con capacidades diferentes o especiales. Su objetivo era promover condiciones educativas satisfactorias para todos estos niños y niñas dentro de la escuela ordinaria, y sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para que adoptaran una actitud positiva ante este proceso.

Este movimiento educativo comenzó bajo la idea de que todos los alumnos con capacidades especiales tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas, en las condiciones más normalizadas posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad, y que les permitan en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad. La integración educativa realizada bajo las debidas condiciones y con los recursos necesarios es positiva para los alumnos con algún tipo de deficiencia, ya que contribuye a su desarrollo y busca la socialización. Además la integración también es beneficiosa para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología individualizada, disponen de más recursos, además que adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros sin importar sus diferencias educativas (Marchesi y Martin, 1990).

Este proceso conduce a analizar las necesidades educativas especiales no como un problema individual, sino como una cuestión directamente relacionada con la mejora de la de la educación del país, donde todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades y se sientan copartícipes de la dinámica que se establece en la vida

cotidiana de las aulas ordinarias. De esta forma la educación especial se convierte en el motor del cambio educativo y se vincula al objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza (Sánchez Palomino, 1997).

Ya que como dice Marchesi (1988) que ya no son solamente las personas con habilidades especiales quienes necesitan una educación especial, son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad, porque presentan, de forma temporal o permanente, algún problema de aprendizaje.

En este proceso, los docentes son pieza clave para que se lleve a cabo el proceso de integración educativa, y las actitudes que estos presentan son una variable importante que puede influir de manera positiva o negativa en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que depende del profesor guiar a los alumnos en este proceso y que solo a través de un sentido de cooperación, respeto y una actitud positiva de todo el centro escolar tendrá éxito el proceso de integración.

Es entonces que la formación de actitudes por parte de los docentes en relación con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, se convierten en un tema a analizar ya que las actitudes se dan en relación estrecha con los valores y estos a su vez se gestan dentro de una ideología o manera de pensar, sentir o actuar propia de una cultura, ya que el éxito de la integración educativa depende en una gran medida de que se den actitudes sociales favorables hacia las personas con necesidades educativas, en general y hacia su educación en situaciones integradas como menciona Warnock (citada en Porras, 1999) en este caso particular dentro de las aulas, esto puede incidir en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Así, las actitudes de los profesores hacia la integración se pueden ver influenciadas por diversos factores, algunos de estos, planteados por Jiménez (1985) son la edad, años de experiencia docente y plan de estudios al que pertenecen: sexo, también edad, nivel educativo de los integrados y número de cursos en educación especial (García y Alonso, 1988).

Una escuela abierta a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales debe ser flexible en su organización y en la provisión de sus recursos para

atender a la heterogeneidad de sus alumnos, lista a enfrentarse a la integración de algún niño con necesidades educativas especiales preparados profesionalmente para atenderlos.

A partir de lo anterior es que la presente investigación plantea la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuál es la actitud entre los profesores de educación primaria, ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México?

### *Objetivos*

- Evaluar y analizar la actitud que muestran los profesores de educación primaria ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del estado de México.
- Evaluar y analizar los conocimientos de los profesores sobre el proceso de integración educativa y si esto influye en su actitud ante la integración de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.

### *Hipótesis*

- Existe diferencia de actitudes entre los profesores ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.
- Los profesores de educación primaria desconocen en que consiste el proceso de integración educativa, por lo tanto esto influye en su actitud para integrar a niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.

Para lo cual la presente investigación se encuentra organizada de la siguiente manera. En el capítulo uno se describe los antecedentes y la evolución del proceso de Integración educativa en nuestro país, teniendo como subtemas la educación especial y las necesidades educativas especiales.

Posteriormente se habla de las actitudes docentes eje central de la investigación y de la formación que deberían recibir los futuros profesores en su formación inicial para enfrentar con éxito la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales en una escuela regular.

En el capítulo dos se describe el método utilizado, en el cual se describe el tipo de participantes que conforman la muestra, los instrumentos utilizados para obtener los datos de la muestra, además se detalla la forma en que se validaron y aplicaron por los investigadores que los crearon.

Finalmente en el capítulo tres se presentan los resultados del análisis estadístico de los datos y la discusión de resultados analizados desde el sustento teórico de la investigación. Más adelante se muestran las conclusiones derivadas de la presente investigación con el fin de plantear sugerencias encaminadas a superar los obstáculos enfrentados por los profesores en el proceso de integración educativa.

## JUSTIFICACIÓN

La integración educativa no sólo debe valorarse, teniendo en cuenta si posibilita el desarrollo personal y social del niño con necesidades especiales, sino también si favorece la integración de estos en la sociedad durante la juventud y la edad adulta. En este último punto es necesario tener en cuenta que el proceso de integración depende en una pequeña parte de las posibilidades del sujeto y en una gran parte de la adaptación de las instituciones. El nivel de integración más adecuado es, por tanto, aquél que favorece mejor en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno (Sánchez y Torres, 1997).

La educación de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria, no puede ser asunto de sólo alguno de los profesores de un centro, ni debe ser únicamente un objetivo de un grupo reducido, si no que ha de plantearse, como una tarea conjunta que supone situar este objetivo como algo prioritario de cada colegio (Torres González, 1997). Ya que la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales introduce exigencias que requieren competencia profesional para atender a estas necesidades de los alumnos por parte de los profesores, pues son ellos quienes inician el proceso de integración (Bautista, 1993).

Por esto, la respuesta educativa a estos alumnos supone una reflexión colectiva de los profesores sobre cómo adaptar el currículo para ellos en cada una de las etapas, ciclos y áreas de aprendizaje, y sobre cómo organizar el centro escolar para ofrecer la estructura más adecuada (Torres González, 1997).

Sin embargo la realidad a la que se enfrentan tanto los alumnos con necesidades educativas especiales como los profesores de educación regular en el contexto mexicano, no es como la han planteado tantos autores ya mencionados, existen muchos factores que de cierta forma han limitado el proceso de integración educativa, empezando porque algunos profesores de educación regular ni siquiera conocen en que consiste el proceso de integración educativa a pesar de que, la actual Ley General de Educación de México en 1993, señala que más que una nueva política de Educación Especial, se requiere incorporar la *educación especial* a la actual Política de Educación Básica y se dice que la estrategia de integración debe ser integral contemplando las

áreas de salud, social, recreación deporte y educación, por esto la integración educativa fue incluida en la modificación de la Ley General de Educación en el artículo 41.

Así, los alumnos con necesidades educativas que anteriormente asistían a escuelas de educación especial, actualmente pueden ingresar a las escuelas de educación regular. Esto es posible debido al proceso de *integración educativa*, la cual supone la igualdad de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro del aula regular. Sin embargo para que esta integración se lleve a cabo es necesaria la participación de toda la sociedad pues implica un cambio que no solo involucra al ámbito educativo sino a toda la sociedad.

En cuanto al ámbito educativo resulta importante conocer si existe disposición en los docentes que han trabajado y se han formado profesionalmente en educación regular, para trabajar con los alumnos integrados que presentan necesidades educativas especiales sobre todo, porque es el docente regular el que está implicado de manera directa con la integración educativa de los alumnos al aula, pues es el primero en tomar decisiones pedagógicas y en recurrir al trabajo con los profesionales de educación especial si lo cree convenientes, esto implica la necesidad de realizar cambios en su papel como docente y uno de estos cambios es su actitud, pues debe contar con una actitud favorable para lograr el éxito de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales

Ante esta situación, la formación de los futuros docentes contempla cambios curriculares en los planes educativos de la educación normalista que tienen que ver con este enfoque integrador e intenta promover, además de los conocimientos indispensables para atender a la diversidad de alumnado, las actitudes docentes favorables.

La integración educativa es entonces, un proceso complejo que requiere de una renovación pedagógica, un cambio de mentalidad y una nueva actitud ante la vida; exige estrategias específicas y orientaciones claras que involucren a padres de familia y a profesores de educación especial y regular (Serrano, 1996).

Es por esta situación que es necesario que los profesores tengan una actitud positiva que facilite la educación de estos alumnos y cuenten con los conocimientos necesarios acerca de cómo y en qué consiste la integración educativa ya que no se puede exigir que todos tengan una formación en educación especial; se trata de una modificación de actitudes y estrategias de aprendizaje para beneficiar el proceso de enseñanza aprendizaje tanto de los alumnos con necesidades educativas especiales como de los alumnos regulares.

Aunque no en todos los casos es posible pues algunos profesores no están dispuestos a modificar el currículo o a implementar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje para educar a alumnos con necesidades educativas especiales en un aula regular.

Otro factor importante que puede interferir en el proceso de integración, son los años de servicio de los profesores y la formación que este tenga para poder trabajar con la integración de estos niños en un aula regular, pues es posible otros factores como los años de servicio, la edad de los docentes o el género son los factores que analiza esta investigación.

Por otra parte la determinación de los objetivos educativos es una labor inicial fundamental. Se trata de buscar el máximo de metas comunes con el conjunto de los compañeros, evitando tanto ignorar las diferencias que presentan estos alumnos, buscando una uniformidad forzada, cuanto subrayar la desigualdad y recelar de las actividades educativas comunes. Es la escuela primaria donde comienza la integración no solo escolar, sino social y laboral de los niños con necesidades educativas especiales y a la que muchas veces no tienen acceso debido a sus limitaciones y si a esto le agregamos la actitud de la comunidad educativa hacia estos niños nos da como resultado el rechazo y en casos extremos hasta la exclusión del centro escolar al que asisten dando como argumento que estos niños deben asistir a un centro especializado en donde reciban un servicio de acuerdo a sus necesidades que presentan para poder acceder a los contenidos de aprendizaje (Sánchez y Torres, 1997).

Es por eso que esta investigación, tiene como propósito conocer las actitudes de los profesores de educación regular hacia la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales, para lo cual se aplicó una escala de actitudes, con la finalidad de saber si existe alguna diferencia entre los profesores, ya que la actitud que el personal docente muestre hacia estos niños promoverá la aceptación o rechazo de estos niños dentro del aula regular no solo por parte de sus compañeros sino de todo el sistema escolar en el que va a estar inmerso el niño con necesidades educativas especiales, dependerá en gran medida de la actitud y motivación que tenga el maestro para trabajar con estos niños el que facilite o entorpezca la integración de estos niños.

# CAPÍTULO I

## INTEGRACIÓN EDUCATIVA

### *Antecedentes de las necesidades educativas especiales*

El término necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el informe Warnock en Inglaterra; esto a iniciativa de la baronesa Warnock y su equipo de trabajo quienes elaboraron un informe para la administración educativa inglesa, con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar en las instituciones educativas de ese país, en el cual Warnock denotó que era incorrecta la situación dual del sistema educativo que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto era atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria. Por otra parte, este informe considera que las dificultades para aprender se dan en un continuo que va desde las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Warnock, citado en Sánchez y Torres, 1997).

Bajo esta perspectiva un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum (Sánchez y Torres, 1997).

Sin embargo fue hasta la década de los 70's que el concepto de necesidades educativas especiales tomó fuerza y se define como el conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.), que se instrumentan para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporales o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Gómez, 2005).

En este sentido, Casanova (1990) menciona que todo alumno al incorporarse a la escuela, requiere diversas ayudas pedagógicas: personales, materiales o funcionales para alcanzar y lograr el proceso de aprendizaje adecuado a su edad y a su nivel de desarrollo, cuando se habla de necesidades educativas especiales, como aquellas dificultades mayores de lo habitual, ya sea más amplias o más profundas que presentan ciertos alumnos, se precisan ayudas complementarias específicas de tipo didáctico y/o servicios particulares.

Brennan, por su parte (citado en Sánchez Palomino y Torres Gonzáles, 1997), señala que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia ya sea física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas, afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos apoyos especiales al currículo, o bien a una adecuación de las condiciones de aprendizaje. Dicha necesidad puede presentarse en un continuo que va desde aguda a leve y puede ser permanente o presentarse temporalmente en alguna fase del desarrollo.

Por otra parte para Marchesi y Martín (1993), el concepto de necesidades educativas especiales hace referencia en primer término, a las dificultades de aprendizaje que llega a presentar un alumno y alude también a los mayores recursos educativos que serán necesarios para atender esas deficiencias en la adquisición del aprendizaje.

Además, Marchesi y Martín (citados en Garrido, 1993) señalan que los alumnos con necesidades educativas especiales demandan a lo largo de su escolarización, una atención más específica y también mayores recursos educativos para poder acceder al currículo general.

En este sentido el concepto de necesidades educativas especiales, no remite a una dificultad en particular, sino también a los procesos que enfrenta tanto el alumno durante el desarrollo del aprendizaje, como a las características del profesor durante la enseñanza de los contenidos escolares. Lo que significa que la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, sino también en las condiciones del contexto escolar en el que se encuentra (Martínez, 1998).

A finales de los años sesenta, y comienzos de los setenta, se produjeron cambios importantes en la visión que se tenía de las necesidades educativas especiales. El afán por garantizar la igualdad de oportunidades en varios países occidentales hizo que se prestara mayor atención a los niños de las escuelas regulares que no progresaban satisfactoriamente en su aprendizaje; en consecuencia se registró un aumento de diversas formas de enseñanza correctiva, incluida la organización de clases especiales en las escuelas regulares o en anexos a las mismas (Ainscow, 1995).

Aun cuando las prácticas de educación especial tuvieron su inicio a comienzos de los años sesenta, durante la primera parte de ese periodo se hizo hincapié en la atención de los niños con discapacidad. En muchos países la educación especial pasó a depender de un proceso de evaluación con el que los niños se clasificaban según las discapacidades observadas. Así a lo largo de los años la educación especial acabó considerándose a sí misma y por los demás como un mundo aparte; dedicado a la atención de una reducida proporción de niños calificados como discapacitados. Las personas que se dedicaban a esta educación especial mantenían pocos contactos con las escuelas regulares. En algunos países esta tendencia al aislamiento se vio reforzada por el hecho de que gran parte de la educación especial corría a cargo de organizaciones voluntarias, y que algunas escuelas especiales estaban situadas en lugares alejados de la comunidad (Marchesi y Martín 1993).

Es por esto que se dice que “un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a el proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP/DEE, 1994, No.4.0.5).

De esta manera cabe resaltar que cualquier alumno puede llegar a presentar necesidades educativas especiales, derivadas de los aprendizajes que ha de adquirir en el ámbito escolar y no todos los alumnos alcanzan las metas de aprendizaje uniformemente en relación a sus demás compañeros, para lo cual va a requerir de una alternativa de aprendizaje asistido por el profesor, quien deberá tener en cuenta las adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos. Ante la integración educativa como medio para lograr dichas adquisiciones educativas de los alumnos, una

de las posturas es situarla desde un esquema normalizador que perciba a los alumnos con necesidades educativas especiales en situaciones de igualdad con sus pares, entendiendo la integración escolar como un proceso que permite la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a los escenarios regulares.

Sin haber sido documentado sistemáticamente, el término de necesidades educativas especiales, primero, fue asimilado por los especialistas como un concepto más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje, esto es, una innovación al campo de la educación especial, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Posteriormente se consideró como un alusión de la discapacidad, es decir, como una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, ya que se comprendió que un niño presenta necesidades educativas especiales, cuando tiene mayores dificultades que sus compañeros para acceder al currículum básico determinado para su edad, ya sea por razones físicas o intelectuales, temporales o permanentes, y que requieren de ayuda de tipo personal, curricular o material (Bautista, 1993; Marchesi y Martín, 1993; Aguirre y Cervantes, 2001).

Las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo y relativo, esto es: el carácter interactivo se refiere a que considera a los problemas enfrentados por el profesor en el proceso de enseñanza de los contenidos escolares y puede reconocer que las dificultades del alumno surgen de la interacción entre las características de éste y las del contexto escolar en las que se desenvuelve. Por otra parte son relativas por que no son estáticas ni absolutas sino cambiantes; dependen del nivel de la comunidad escolar que sirve como marco de referencia, también de los objetivos educativos que se planteen, de los niveles que se exijan, de los sistemas de evaluación que se apliquen y de los recursos disponibles, los cuales pueden acentuar o minimizar las necesidades especiales; esto es, mientras más rígida y homogénea sea la oferta educativa de una institución mayor número de necesidades especiales presentarán. Por lo anterior, el concepto de necesidades educativas especiales ha introducido cambios importantes en la concepción del currículum, en los métodos de enseñanza, en la formación de los profesores y en la administración escolar.

En este sentido, para Puigdemívol (1998), las necesidades educativas especiales no son una característica solo del alumno; más bien surgen de la dinámica establecida entre sus necesidades personales y las respuestas que recibe de su entorno, sobre todo en los contextos familiar y escolar.

Por otro lado, González (1999) define a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales como la atención educativa ofrecida a los niños que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial o en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural, que no les permite seguir al mismo ritmo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de estas atenciones especiales se intenta conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así se define que un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y, de no proporcionárselo, viviría en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo, siendo aquel que requiere adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al currículum básico (SEP-DGEE, citado en Frola, 2004).

Por otra parte, para Salvador (1999) el concepto de necesidad educativa especial refiere al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno) que se requieren para la educación de alumnos que por diferentes razones no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela. Esta necesidad se deriva del entorno social del sujeto que debe ser resuelta para acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes básicas en el ser humano y así integrarse a la sociedad que pertenece.

Cada una de las diferentes concepciones que se mencionan, dejan claro que las necesidades educativas especiales no se refieren a una dificultad en particular, sino a las demandas escolares que se manifiestan dentro del contexto en donde se desarrolla la adaptación que tiene el alumno con los contenidos y el medio social que le rodea,

facilitando así o entorpeciendo el acceso a los contenidos curriculares y a una integración social; ya que un alumno puede enfrentar dificultades cuando en relación con sus compañeros de grupo, no logra desarrollar los distintos contenidos que integran el currículo escolar de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentre. Por lo tanto, se deben integrar a su proceso educativo mayores recursos o diferentes, con el fin de que logre los objetivos curriculares de no ser así, se considera que este alumno presenta necesidades educativas especiales (Bautista, 1993).

Debido a esto se desarrolla el siguiente apartado que define una característica de las necesidades educativas especiales.

#### *Educación especial: antecedentes de la educación especial*

En el siglo XVI, principalmente en Europa, se comenzaron algunas iniciativas en pro de enseñar a los niños con dificultades sensoriales, como el caso de Pedro Ponce de León quien enseñó a un pequeño grupo de sordos a hablar, leer y escribir.

Posteriormente, en París, se abre la primera escuela de sordos en 1760 por Juan Bonet y el abad L'Epeé. También se funda para niños ciegos una institución en 1784 en París y uno de sus alumnos fue Braille, quien posteriormente diseñara el alfabeto que lleva su nombre (Aranda, 2002).

Sin embargo, el nacimiento de la educación especial se sitúa a finales del siglo XVIII, época que se caracterizó por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales, ya que en algunos países, durante los siglos XVII y XVIII, los deficientes mentales eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisiones y otro tipo de instituciones, allí eran encerrados y aislados, incluso en esa época se practicó el infanticidio (Bautista, 1993).

Para finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencia, y es a partir de ahí que se considera que surge la educación especial y es cuando la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque tal atención era concebida en un principio más con carácter asistencial que educativo (Bautista, 1993).

Durante esta era, es el momento histórico en que los estados comienzan a sentir la responsabilidad de recoger a todos los necesitados que proliferaban por las calles, entre los que se encontraban ciegos, enfermos mentales, lo cual dio pie a la creación de instituciones presumiblemente educativas; pero no fue sino al comenzar el siglo XX, que Gram Bell, en Estados Unidos, defiende la idea de que niños con discapacidades deben educarse en escuelas especiales, ubicadas en sus comunidades y no aislados de la sociedad como anteriormente se hacía.

Dicha situación dio paso para que a principios del siglo pasado se formara la National Education Association, de donde se deriva el Departamento de Educación Especial que persiste hasta hoy, en los Estados Unidos; mientras que en España se reconocen las necesidades educativas de estos niños hasta el año de 1923 (Aranda, 2002).

Sin embargo, a pesar de los avances que comenzaban a tener estas personas, seguían siendo discriminados pues eran considerados un peligro para la sociedad por lo cual preferían tenerlos alejados de las personas normales pues era considerada como una forma de protección social; es por esta situación que los centros que atendían a las personas con alguna deficiencia fueron construidos en las afueras de las poblaciones.

El siglo XX entonces, se caracteriza por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental situación en la cual fueron detectados numerosos alumnos que presentaban ciertas deficiencias, que tenían dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y lograr rendimientos iguales al resto de sus compañeros.

Es entonces cuando se aplica la división del trabajo a la educación y nace así una pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual.

En esta época también, proliferan las clases especiales y las clasificaciones de niños según etiquetas, así mismo se consideraba que los centros especiales proporcionaban a los niños deficientes un ambiente restringido, que resulta empobrecedor y contraproducente desde un punto de vista educativo (Bautista, 1993).

No es sino hasta principios de los años 90, que se acuña el término de integración, al que cada país va a dar un sesgo diferente, por esto la integración escolar se ha definido como “el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades educativas especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo” (Marchesi y Martín, 1993).

Durante los últimos 25 años del siglo pasado, la generalización de la enseñanza era una realidad en los países más desarrollados. Sin embargo, desde el principio la escuela encontró dificultades para enseñar a muchos niños; algunos de ellos tenían problemas evidentes como deficiencias sensoriales o físicas que frenaban su adaptación a la escuela, otros tenían carencias que afectaban a veces de un modo no tan evidente, a su desarrollo intelectual y, por tanto también a su aprendizaje.

Por ello, el objetivo fundamental de las escuelas especiales era integrar a las personas con discapacidad a la vida social, pero su función, lejos de lograr su propósito, contribuyó a que se segregara aún más a dichas personas principalmente porque sus acciones estaban más orientadas hacia aspectos asistenciales y de rehabilitación (SEP, 1998).

Ante esto, el término de educación especial se ha empleado tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria, que transcurría por un camino paralelo a la educación general y que se dirigía a un tipo específico de alumno, aquellos que tenían un cierto déficit. Debido a estas circunstancias la educación especial se fue desarrollando fuera del sistema educativo ordinario como un sistema paralelo, pues nunca estos alumnos podrían alcanzar los objetivos y las metas del resto de los alumnos considerados normales.

Así se define a la educación especial de acuerdo a González (citado por Gutiérrez y Pérez, 2002) como la atención educativa prestada a los niños y adolescentes que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial o que están en situación de riesgo social, o en situación de desventaja por factores de origen social, económica o cultural, que les impide seguir el ritmo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de estas atenciones especiales se busca conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan como característica.

La educación especial se define entonces como la forma enriquecida de educación general pendiente de mejorar la vida de aquellos que sufren alguna minusvalía enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos y al material técnico para remediar ciertas deficiencias (Martínez, 1998).

Los objetivos de la educación especial incluyen el procurar ambientes integrados de enseñanza donde se respeten las diferencias entre los alumnos y se planteen alternativas educativas para satisfacer las necesidades específicas que puedan presentarse, no desde las características de los sujetos implicados, sino desde contextos enriquecidos donde desarrollen mejor las capacidades de cada individuo.

Este proceso conduce a concretar la cuestión de las necesidades educativas especiales no en un problema individual, sino en una cuestión directamente relacionada con la mejora de la escuela, donde todos los alumnos puedan alcanzar al máximo sus capacidades y se sientan copartícipes de la dinámica que se establece en la vida cotidiana de las aulas ordinarias. De esta forma la educación especial se convierte en el motor del cambio educativo y se vincula al objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza (Sánchez Palomino, 1997).

Como dice Marchesi (1988) ya no son solamente las personas con habilidades diferentes quienes necesitan una educación especial, son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad, porque presentan, de forma temporal o permanente, problemas de aprendizaje.

Así, la educación especial es la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje requeridas para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficaz (Brenan, citado en Torres González, 1999).

Por ello la educación especial se entiende como una parte integrante del sistema educativo general que centra su interés en las necesidades que presentan los alumnos para alcanzar el principal objetivo de la escuela, que es posibilitar el aprendizaje a todos

sus alumnos. Se modifica el objeto de estudio, que pasa del déficit de un individuo a las necesidades que cualquier persona presenta en un contexto de interacción educativa determinado. El objetivo no será la búsqueda de técnicas específicas para sujetos diferentes, sino la elaboración de programas educativos adaptados, que puedan ofrecer respuestas validas a las situaciones que se presentan.

De ahí que el sistema educativo español contemple tanto la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios como en centros de educación especial, y existan, modalidades de intervención intermedia entre el aula ordinaria de un centro ordinario y el aula de un centro específico (Bautista, 1993).

Con la institucionalización de los primeros centros, surgieron diversos modelos que fueron base para su construcción en otros países. México fue uno de ellos, en donde la educación especial se desarrolló en dos modalidades; por un lado la educación especial desarrollada para sujetos con discapacidad y la otra, la educación regular, que se imparte dentro del aula ordinaria para los sujetos que no presentaban algún tipo de discapacidad, aunque posteriormente se da un cambio en la forma de concebir este servicio educativo, por lo que se conforma un sólo régimen de trabajo en donde no se presenta ninguna exclusión en la población demandante, ya que de igual manera se buscó atender a todos los niños dentro del aula regular.

### *Educación especial en México*

En México, la educación especial se inicia a finales del siglo XIX con la aparición de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867 y posteriormente la Escuela de Ciegos en 1870, fundadas durante el gobierno de Benito Juárez. Estas instituciones surgieron como respuesta a las necesidades de educación para este sector de la población (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997). En 1914 el Dr. José de Jesús González, fue el precursor de la educación especial para personas con retraso mental y fundó una escuela especial en Guanajuato (DGEE, 1985).

Posteriormente en los años de 1919 y 1927 se fundaron dos escuelas de orientación para hombres y para mujeres y se crearon grupos de capacitación y experimentación psicopedagógica de atención a personas con retraso mental en la UNAM (Sánchez, Cantón y Sevilla, 1997; Molina, 2003).

El primer intento en México para institucionalizar la educación especial se da en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) reorganiza la sección de Higiene Escolar, instituyendo el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, en donde se estudiaba el desarrollo físico y mental de los niños mexicanos, tanto en los aspectos psicopedagógicos y sociales (DGEE, 1985; Molina, 2003).

A partir de 1935 en la Secretaría de Educación Pública se plantea la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país, incluyéndose en la Ley Orgánica de Educación un apartado de protección de los deficientes por parte del estado (DGEE, 1985), en este mismo año el Dr. Solís Quiroga inaugura el Instituto Médico Pedagógico, para la atención de niños deficientes (Galeana, Rosales y Suaste, 1982); dos años después, en 1937, se crean la Clínica de la Conducta y la Clínica de Ortolalia (Molina, 2003), estas dos instituciones fueron durante casi 20 años las que funcionaron con carácter oficial en el país (DGEE, 1985).

En el año de 1941, el Dr. Solís Quiroga manifestó la necesidad de crear una escuela normal para formar maestros especialistas, poniendo énfasis en modificar la Ley Vigente de Educación (Galeana, Rosales y Suaste, 1982). Así, para 1943 se constituye la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial en el Instituto Médico Pedagógico, como respuesta a la necesidad de formar maestros especialistas en educación de deficientes mentales y menores infractores, y en 1945 se sumaron la especialidad en educación de ciegos y de sordomudos (DGEE, 1985).

Mientras que en el año de 1949 se funda una Central Pedagógica que dependía de la Secretaría de Salubridad y Asistencia para brindar atención a problemas psicomotrices para niños con esta dificultad (Ezcurra, 1980).

Y no fue sino a partir de los años 50's que se realizan diversos movimientos alrededor de la educación especial; así en 1958, se fundó en Oaxaca una escuela de educación especial. El interés de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública

por la educación especial fue creciendo y en 1959 se fundó la oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, siendo una de sus aportaciones la creación de las escuelas primarias de perfeccionamiento para la atención temprana de los niños con deficiencia mental (DGEE, 1985), que después pasaron a ser las escuelas de educación especial, gracias a los resultados de las investigaciones de la Profa. Odalmira Mayagoitia enfocadas a la atención de esta población (Galeana, Rosales y Suaste, 1982).

En 1962 se funda el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, dedicado a atender las problemáticas en torno a las dificultades del lenguaje en los niños; y partir de 1964 se inician esfuerzos para contar con la colaboración de los padres dentro de las escuelas, logrando así un trabajo más cercano con ellos y se dan los primeros pasos de una educación cooperativa.

Todas estas iniciativas culminan con la creación de la Dirección General de Educación Especial, instituida por decreto el 18 de Diciembre de 1970, en esta dependencia los Servicios de Educación Especial recibieron un gran impulso, con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema de educación especial; así como la formación de profesores especialistas y también se federalizaron servicios ya existentes y se crearon nuevas escuelas (Ezcurra, 1980; Molina, 2003). De esta manera se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentadas y se marcó un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general (DGEE, 1985). Así en México la educación especial tiene el objetivo de que el individuo con necesidades especiales logre su integración al medio y llegar a conocerse a si mismo, tomando en cuenta sus limitaciones (Galeana, Rosales y Suaste, 1982).

En 1976, se crearon los Centros de Rehabilitación y Educación Especial en el interior de la República, así como también los Grupos Integrados, los cuales en 1978, se incluyen en el programa Primaria para Todos los Niños. Las políticas de la educación especial quedan definidas en el documento de 1982, titulado Bases para una Política de Educación Especial donde se mencionan los conceptos de normalización e integración (Molina, 2003).

A principios de los años 90 surgen los Centros de Orientación para la Integración Educativa y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Especial y a partir de 1993, se da un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que puso énfasis en cambiar las ideas de la función de los servicios de educación especial, promoviendo la integración educativa y la reestructuración de los servicios ya existentes.

En ese mismo año se da a conocer la Nueva Ley General de Educación, que establece la forma en la cual se atenderá a los niños con necesidades especiales. Es en este documento, donde se inicia la reforma que compete a la educación especial (Rodríguez, 1998), en su artículo 41 declara: “se atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones; con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esta integración, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, se procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres y tutores, así como a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación” (Ley General de Educación, 1993).

Con la modificación dada en esta ley, los niños con necesidades especiales serían atendidos dentro de aulas regulares, compartiendo espacios, profesores y currícula con niños normales (Rodríguez, 1998). Con ello la educación especial busca continuamente la mejora de la práctica educativa, de manera que procure satisfacer las exigencias de un entorno dinámico al que el individuo con necesidades educativas especiales, tiene que adaptarse.

Así, la educación especial, mucho más que la educación ordinaria, ha estado sometida a una necesidad de cambio, de búsqueda de soluciones a problemas que plantea la población a la que atiende (Jurado, 1999).

### *Escolarización e integración de niños con necesidades educativas especiales*

Por otro lado, el hablar de necesidades educativas especiales, implica poner atención en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que en este enfoque se entiende que las dificultades para aprender son de carácter interactivo y dependen no sólo de las limitaciones de los estudiantes, sino también de las condiciones del entorno y de la respuesta educativa que se ofrece. Ya no se trata de brindar ayuda especial a determinados alumnos calificados como diferentes, sino de cambiar el currículo y la práctica educativa para que se adapte a todos y progresen adecuadamente en función de sus posibilidades y diferencias individuales.

Para Blanco y Duk (1996), la respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos hay que buscarlas en el currículo común, realizando los ajustes y adaptaciones precisas, como vía fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades, ya que en el currículo común se expresan las capacidades y los contenidos culturales que en cada sociedad se consideran fundamentales para que los futuros ciudadanos sean miembros activos en la misma, y la escuela ha de realizar todo lo posible para que cualquier alumno desarrolle al máximo sus potencialidades.

Las decisiones de escolarización respecto a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales han de partir de una valoración y aproximación lo más exhaustiva posible de estas necesidades, guiadas por los principios de la integración y normalización, concretando el medio escolar que sea más favorable y el modo que permita la atención más eficaz para estos sujetos.

Así que la escolarización debe realizarse preferentemente en los centros ordinarios del entorno de cada niño y niña, si bien se debe considerar la planeación que hace la institución educativa; en todo caso se contempla que se brinde el mayor grado de integración e inclusión posible en el logro de los objetivos establecidos para las diversas etapas educativas de todo el sistema y al que cada niño o niña pueda llegar. No obstante, cuando las características especiales o grados de discapacidad no se pueden atender en los centros ordinarios, la escolarización de estos alumnos se realizará en los centros específicos dotados para dar respuesta adecuada a las discapacidades, por lo que resulta

que el sistema educativo se organiza de forma concatenada en diversas etapas (Naranjo, citada en Sánchez y Torres, 1997).

Se entiende por escolarización al derecho jurídico que todo niño y niña tiene de un lugar en la escuela dentro del sistema educativo, que le garantice una educación básica, obligatoria y gratuita, a ser educado en la escuela como institución social planificada intencionalmente, tanto en las etapas obligatorias de educación primaria y educación secundaria, como en la etapa, nivel y ciclos no obligatorios de bachillerato y ciclos formativos, teniendo acceso a un currículum básico, común o diversificado en atención a sus diferencias, todo ello promovido por los poderes públicos (Naranjo, 1991).

Sin embargo, fue en España con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) que el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha una reforma educativa cuyo objetivo fue mejorar la calidad de la enseñanza bajo uno de los principios básicos del sistema: el respeto y la atención a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado.

Por tal motivo, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) contempló y desarrolló en su normativa la existencia de centros escolares, ordinarios y específicos, con la finalidad de que pudiese servir de puerta hacia situaciones de mayor integración, promoviendo al máximo la calidad de vida y el bienestar del alumnado escolarizado en ellos.

En México, estos criterios sirven de pauta para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque no son rígidos ni absolutos. Si se entiende que son únicamente las limitaciones personales las que impiden un normal aprovechamiento escolar, se busca que estos alumnos sean orientados más hacia los centros de educación especial donde reciban una educación ajustada a sus diferencias personales. Los límites para decidir donde y cuando escolarizar a un alumno con necesidades educativas permanentes van a depender en gran medida de las posibilidades del centro ordinario para responder a sus necesidades. Puesto que el criterio para decidir la escolarización más adecuada debe ser flexible, ya que no son las condiciones personales del sujeto las que hay que considerar solamente, también han de considerarse las del entorno y los apoyos disponibles.

Es necesario entonces, analizar en cada caso las características personales en términos de necesidades educativas, los recursos personales y materiales necesarios para una adecuada respuesta a esas necesidades y el tipo de adaptación curricular que el alumno precisa. De la consideración de estos tres factores debe surgir la propuesta de escolarización más adecuada para cada caso (Naranjo, 1991).

Así la universalización de la educación obligatoria en países desarrollados y de régimen democrático supuso una gran conquista, pero actualmente exige nuevas metas, una educación de calidad para todos, que se sitúa lejos de las prácticas homogeneizadoras, de los criterios de eficacia y que no puede propugnar fórmulas de diferenciación de los alumnos dentro de la escuela (Gimeno, citado en Sánchez Palomino y Torres Gonzáles, 1997). Si se acepta el derecho de todos los alumnos a la educación, entonces es la escuela la que tiene que adaptarse a todos los alumnos y no los alumnos a la escuela.

En este sentido, la etapa educativa obligatoria se caracteriza por ser comprensiva de las necesidades y a la vez se enfrenta a aspectos difíciles de conjugar y más aún de integrar buscando el equilibrio entre ellos, pues una educación básica y común para todos los alumnos no puede ser segregadora ya que se busca el principio de igualdad de oportunidades, debe articularse de forma coherente con aquel otro principio referido a satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado, que es la atención a la diversidad. El reto que plantea en la actualidad la enseñanza comprensiva no es solamente el de ampliar la escolarización dentro de un currículum común, que es uno de los problemas más importantes que ha de resolver la educación obligatoria, además ha de proporcionar una respuesta educativa adecuada a un colectivo de estudiantes heterogéneo, con necesidades de educación muy diversas e intereses personales muy diferentes, operando en un mismo centro escolar y con un currículum en gran parte común (Marchesi y Martín, 1993).

En este sentido al mencionar las diferencias individuales, se indica que el principio de enseñanza comprensiva debe complementarse con una oferta de enseñanza diversificada, que proporcione satisfacción real a las necesidades educativas de los alumnos.

Es esto lo que en España se buscó con el modelo de integración para el sistema educativo, propiciado por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) que apostó por los principios de competitividad, diversidad e igualdad de oportunidades. En este nuevo modelo se busca atender a las diferencias individuales, haciéndolas algo enriquecedor, ya que el hecho de ser diferente exige no solo respeto sino ir más allá, lograr la complementariedad de la riqueza biológica, psicológica, sociológica, cultural, ideológica de los individuos. Por eso la escuela no puede aceptar la segregación y el rechazo como práctica originada por las diferencias antes mencionadas, especialmente la pobreza y la marginación, ya que en su función social tiene el deber de atender a las necesidades educativas de todos los alumnos.

Ante esto, en México se han implementado políticas y programas específicos como son los USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), CAM (Centro de Atención Múltiple), CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar), relacionados con la integración de los niños con discapacidad en las escuelas regulares, lo cual no ha sido una tarea fácil, en parte, debido a que no se han dado los apoyos suficientes para el impulso de este nuevo enfoque de la educación en México.

Por esa razón es posible encontrar temores e incertidumbre en muchos profesores sobre como atender las necesidades educativas especiales en los alumnos (Gómez, 2005).

La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal (SEP/DEE, 1994, núm.2), considera los siguientes niveles de integración:

1. Integración en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en turno alterno.
2. Integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente.
3. Integrado al plantel asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartiendo actividades comunes y recreos.
4. Integrado al plantel por determinados ciclos escolares a) educación regular y después educación especial, b) educación especial y después educación regular y c) ciclos intercalados entre educación regular y educación especial.

En este sentido el modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela va a estar más relacionado con las características específicas del contexto que con las limitaciones del propio niño. El problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse en la escuela regular; sino la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños.

La inserción de los niños en la escuela no es la solución para todos los problemas de los alumnos. Ya que la inserción de un niño a la escuela regular debe conducir a la reflexión de la programación educativa y a la intervención pedagógica sistematizada, para su integración (Cuomo, 1992). Esto significa que, además de llevar al alumno a la escuela regular, hay que ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, un modelo de organización escolar y los servicios que precise para que pueda desarrollar plenamente sus posibilidades (García, 1993); solo así la inserción se convertirá en integración.

La presencia de niños con algún hándicap en aulas ordinarias dará como resultado un incremento de interacción social y su presencia provocará un aumento de su aceptación social. Por lo que se espera que los niños integrados serán modelados por el comportamiento de sus compañeros normales y el contacto y la relación entre ellos producirá un incremento en el autoconcepto y autoestima de los mismos (López, 1999), y es entonces que surge el siguiente concepto:

### *Integración educativa*

La integración educativa es un movimiento de impacto mundial que tiene como finalidad que las personas con necesidades especiales tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, de tal manera que se elimine la marginación y la segregación. Por ello se dice que integrar es, lo contrario de segregar, y consiste en poner en un conjunto lo que estaba separado del mismo. No obstante, los enfoques y acepciones de la integración dependen de múltiples realidades y contextos, así como la priorización de los objetivos que se persiguen con ella.

Ante esto, López (1999) considera la integración escolar como una de las mayores innovaciones educativas contempladas en la Reforma Educativa de España, que va hacer posible mejorar la calidad de la enseñanza y perfeccionamiento del profesorado.

Sin embargo, para poder llevar a cabo la integración educativa se debe reconocer que la integración no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones en el aula regular que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades.

Como menciona Gómez, (2005) “emprender tal tarea no resulta fácil, por ello se debe tomar en cuenta que si no existe el compromiso de parte de los profesores y demás personal directamente involucrado, no habrá éxito en esta nueva iniciativa educativa”.

Para comprender bajo una perspectiva más amplia lo que es la integración educativa se plantean cuatro elementos básicos (Gómez, 2005):

**Integración:** consiste en que las personas con algún tipo de necesidad especial tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de las personas, teniendo acceso en todos los ámbitos (escolar, social, laboral, etc) de tal manera que se elimine la marginación y la segregación.

**Sectorización:** implica que todos los niños tengan oportunidad de desarrollar su proceso de escolarización y reciban el apoyo educativo necesario cerca del lugar en donde viven.

**Individualización de la enseñanza:** se refiere al conocimiento de la diversidad del alumnado en las aulas y a las necesidades de ajustar y variar las formas de enseñanza de acuerdo a las necesidades y peculiaridades de los alumnos a través de adecuaciones curriculares.

**Normalización:** es el derecho de las personas con necesidades especiales a llevar un estilo de vida tan cotidiano como el resto de las personas de la comunidad a la que pertenecen, para lo cual es necesario que el medio les ofrezca las condiciones para su desarrollo personal, tales como servicios de tutorías educativas, de rehabilitación y

ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos, y la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

Para poder llevar a cabo la integración educativa, entonces es necesario considerar siempre la normalización, aunque esto no quiere decir que los otros tres elementos no sean importantes, simplemente que la normalización es el elemento que engloba de manera general las características que debe tener dicho proceso en un aula regular, con el único objetivo de hacer efectivo el aprendizaje y desarrollo social de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Al respecto, García (1995), menciona que el concepto de normalización es un principio de acción, el cual surge en el ámbito social, no en el educativo y se centra principalmente en la relación entre quienes tienen necesidades especiales y las personas con las que convive, ya que las relaciones sociales que se establecen entre ellos son diferentes, debido a la existencia de prejuicios y actitudes negativas. Es precisamente a través de este principio que se busca cambiar esta idea, sin embargo normalizar no significa solamente evitar los prejuicios, significa también exigirles a las personas con necesidades especiales, el deseo de ser mejor cada día, porque esa es una forma de valorar sus potencialidades (García, 1995; Fernández, 1993).

Marchesi y Martín (1993) por su parte, explican que la integración escolar es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno, con necesidades educativas especiales, desarrolle sus habilidades. Este proceso es lento y difícil y puede variar según los requerimientos de los alumnos, los lugares y según la oferta educativa existente.

Por ello, Hewitt (1999) dice que la integración es un proceso gradual y dinámico que puede tomar distintas formas en relación con las necesidades y habilidades de cada alumno y menciona que la integración educativa de un niño con necesidades especiales supone una estrecha colaboración entre el personal educativo regular y el especializado, con el fin de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades del alumno y que este debe asistir a aulas de educación regular y dependiendo de las necesidades especiales individuales deben recibir el apoyo necesario.

El objetivo de la integración es no segregar ni marginar a las personas con alguna necesidad educativa especial, sino más bien abrirles un espacio para que puedan desarrollar todas sus capacidades, por lo que ésta se centra en lo que son capaces de hacer y por ende proporcionar los medios para que puedan alcanzar las metas educativas planteadas en el currículo (Serrano, 1996).

Es por esto que la integración implica lograr un sistema que no margine, si no que incorpore la educación especial a la escuela regular con un máximo de comunicación y voluntad, con un mínimo de aislamiento entre los niños normales y los niños con necesidades educativas especiales, fomentando la integración entre ellos (Serrano, 1996).

Por ello, para Birch (citado en Bautista, 1993) la integración educativa es el proceso a través del cual, se propone la unificación la educación ordinaria y especial, ofreciendo servicios a todos los alumnos, esto basado en la promulgación de leyes y declaraciones que promueven la igualdad entre los hombres y las mujeres y en general de todo ser humano independientemente de su raza, sexo, ideas políticas, o religiosas, así como de sus condiciones físicas y psíquicas partiendo del respeto a sus derechos individuales.

Hoy en día se habla de una cultura de la integración que parte del valor social del derecho a ser diferente (Guajardo, 1998). En este sentido, la integración educativa implica que los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a acceder al currículum básico e integrarse a una escuela regular, en la cuál participen activamente en todos los ámbitos y actividades escolares, esto permitirá mejorar sus condiciones de participación y desarrollo en los distintos espacios de relación como son la familia, la cultura, la recreación, el arte, etc., favoreciendo así la integración social (SEP, 1998).

Ante esto se llevó a cabo una reunión en Salamanca (España) en 1994 que cambió la visión de la integración, en la cual los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales firmaron su compromiso con la educación para todos, proclamando que todos los niños tienen derecho a la educación, que cada uno tiene

capacidades y necesidades de aprendizajes diferentes, que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas regulares y que deben ser integradoras con una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades (Declaración de Salamanca, 1994).

Por otro lado Bautista (1993), considera que la integración educativa no tiene formas, sino que está debe ocurrir cuando el niño con necesidades educativas especiales participa activamente en un modelo educativo único y general, el cual toma en cuenta las diferencias, adaptaciones y las características individuales de cada niño.

### *Integración educativa en México*

En 1979, en México, antes de que la integración fuera parte de la política de Educación Especial, en este país, el Proyecto de Grupos Integrados, constituyó una medida estratégica de integración institucional, surgiendo así el Programa Primaria Para todos los Niños, impulsado por el Gobierno Federal (SEP, 1994).

Este programa buscaba aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria, pero la educación especial se mantenía como un sistema paralelo al de la educación regular. Por lo que dentro de este programa se implementaron los grupos integrados y los centros psicopedagógicos.

A su vez a principios de los 80s, la Dirección General de Educación Especial incluyó entre los principios de su política de normalización, la individualización de la enseñanza e integración.

Pero no es sino a través del Programa para la Modernización Educativa (1989 – 1994) y las políticas internacionales emitidas en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que se inicia la reorientación de la educación hacia la integración. De esta manera en Marzo de 1993, la Dirección de Educación Especial elabora un proyecto general, en el cual se insistía en el reconocimiento de los derechos que tienen los

niños con necesidades educativas especiales, para acceder al currículum de educación regular, sin ninguna distinción (SEP, DGEE, 1997).

Sumando a esto, a principios de los años 90, la Dirección General de Educación Especial elabora un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron 4 modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) Atención en aula regular, b) Atención en un grupo especial dentro de la escuela regular, c) Atención en centros de Educación Especial, y d) Atención en situaciones de internamiento (Flores, 2003).

Durante ese mismo año, en el contexto legislativo se reforma el artículo tercero constitucional, y posteriormente se crea la Ley General de Educación, en la cuál se establece por primera vez un artículo de dicha Ley, para referirse a la educación especial, ya que para este momento se pensaba que si un alumno presentaba una necesidad educativa especial, era porque con relación a sus compañeros de grupo mostraba dificultades para adquirir el aprendizaje de los contenidos del currículum escolar, por tanto se requería la incorporación de mayores o diferentes recursos que posibilitarán el logro los objetivos curriculares, y esto era posible a través de las adecuadas adaptaciones curriculares (Morales, 1997).

Sin embargo, la actual Ley General de Educación de México en 1993, señala que más que una nueva política de Educación Especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de educación Básica y se dice que la estrategia de integración debe ser integral, contemplando las áreas de salud, social, recreación deporte y educación, por esto la integración educativa fue incluida en la modificación de la Ley General de Educación en el artículo 41.

En México ante los nuevos retos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –incluido el anexo sobre los consejos de participación social, del 12 de mayo de mayo de 1993, los cambios al artículo 3.- constitucional y la actual Ley General de la Educación, más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de educación (Guajardo, 1994). Ya que la integración educativa es un proceso complejo que requiere de una renovación

pedagógica, un cambio de mentalidad y una nueva actitud ante la vida; exige estrategias específicas y orientaciones claras que involucren a padres de familia y a profesores de educación especial y regular (Serrano, 1996).

Por ello, para lograr la integración se requiere de establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de la integración escolar, realizar campañas de información y concientización de la opinión pública sobre el fenómeno de la integración escolar, cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando modificaciones profundas en la organización, estructura, metodología, objetivos, etc., un diseño curricular único, abierto y flexible que permita las adaptaciones curriculares oportunas, así como también la supresión de barreras arquitectónicas y adaptación de las escuelas ordinarias a las necesidades de los diferentes alumnos, dotar a las escuelas de los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios. Asimismo, contar con la atención suficiente de los equipos interdisciplinarios (Fortes, 1994).

A fin de apoyar la generación de estrategias de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales, se llevan a cabo conjuntamente con las autoridades estatales, diagnósticos para identificar la infraestructura existente para la atención de estos niños, así como las modalidades y experiencias de integración en cada entidad federativa. Todo ello fue implicando cambios y/o transformaciones dentro del sistema educativo nacional en México, uno de estos cambios fue la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial, brindará apoyos teóricos y metodológicos que apoyen el trabajo de los maestros y la integración de estos niños dentro del aula regular (SEP, DGEE, 1997).

En este proceso el papel del docente es fundamental en la integración de los niños con necesidades educativas especiales, y en este sentido deberá crear y favorecer ambientes en los cuales se promuevan formas de relación e interacción orientadas a la colaboración y al respeto de todos los implicados.

El docente entonces deberá enriquecer sus recursos y flexibilizar el sistema para incorporar con éxito a sus nuevos alumnos con necesidades especiales, ya que si no

cuenta con todos los apoyos y la capacitación que requiere, difícilmente podrá atender al niño con necesidades (Pérez y Salas, 2003).

Debido a esto Pérez y Salas (2003) buscaron conocer si la actitud de los docentes hacia las necesidades educativas especiales se veía favorecida cuando ellos cuentan con una formación profesional en educación especial, para ello trabajaron con profesores de aulas regulares y profesores especialistas, encontrando que las actitudes de los docentes, en su mayoría, mostraron actitudes favorables al trabajo en equipo, debido al apoyo que se les proporcionó al trabajar con otros especialistas en educación y mejorar su práctica educativa.

Es entonces que los docentes son pieza clave para que se lleve a cabo el proceso de integración educativa, y las actitudes de estos representan una variable importante que puede influir de manera positiva o negativa en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que de él depende guiar a los alumnos en este proceso en el cual esta inmerso en un contexto ajeno a su medio y que solo a través de un sentido de cooperación, respeto y una actitud positiva de todo el centro escolar tendrá éxito el proceso de integración.

La interacción dentro del centro escolar hace posible no sólo que el profesor ofrezca modelos de comportamiento, cognitivos y afectivos, sino también que proporcione la ayuda necesaria para mostrar al alumnado caminos que se pueden explorar ante errores cometidos, ayudan a reafirmar tareas adquiridas correctamente, que motive a la acción o a la implicación de otros compañeros, que plantee dudas o desequilibrio, que ayude a organizar las experiencias y los conocimientos del niño o del adolescente, ya que la socialización que el centro escolar proporciona también se caracteriza por la transmisión de valores y de actitudes sociales en el alumnado.

Ante esto López (1996) menciona que el proceso de integración es una realidad en las escuelas y por tanto, la formación de los profesores tutores y de apoyo debe estar fincada en la práctica profesional y emerger de ella. Los currícula de formación del profesorado han de proporcionar al futuro profesor un conocimiento lo más completo y profundo posible del proceso de integración tanto en su dimensión teórica (aspectos psicopedagógicos), como en su dimensión práctica, a través del pensamiento de los

profesionales que a diario están viviendo la integración-acción, quines buscan cambiar los referentes de la escuela actual. Así como una adecuada y completa información-formación de las características más sobresalientes de las personas con hándicaps y de los distintos métodos y procedimientos didácticos para la adaptación de la enseñanza a las características cognitivas diferenciales, que les permita lograr, en cada caso, el máximo desarrollo personal. En un principio el profesorado de la escuela ordinaria no estaba preparado para recibir en el aula alumnos con deficiencias, por ello los centros demandaban especialistas para ser ayudados; de lo contrario se oponían a la integración.

Por otra parte, los planes de estudio del profesorado de infantil y primaria no habían incluido la especialidad como tal. Así, los niños no podían ser valorados de forma inmediata, y se tardaba tiempo en brindarles el apoyo necesario porque los servicios de orientación escolar eran escasos.

Es entonces que la interacción dentro del centro escolar hace posible no sólo que el profesorado ofrezca modelos de comportamiento, cognitivos y afectivos (estrategias utilizadas para conseguir información, para procesarla, para resolver problemas) sino también que proporcione la ayuda necesaria para mostrar al alumnado caminos que pudieran explorar y analizar los errores cometidos, reafirmando las tareas realizadas correctamente, motivando a la acción o a la implicación, planteando dudas o desequilibrios que ayudan a organizar las experiencias y los conocimientos del niño (Guitart, 2002).

Esta perspectiva exige por ende, que los maestros sean más capaces de interpretar los acontecimientos y de aprovechar en beneficio propio los recursos de otras personas de su entorno. Se trata de mejorar las condiciones de aprendizaje teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por algunos alumnos en su clase. De este modo, los alumnos que tropiezan con dificultades pueden considerarse más positivamente como fuente de información y de ideas sobre las condiciones en que se da el aprendizaje en un aula regular (Ainscow, 1995).

Para ello, la actitud del docente es importante, pues la visión que tenga de los problemas en el aula le dará mejores herramientas para resolverlas o buscar apoyo, por

ello el siguiente tema analiza cómo estas actitudes que se encuentran inmersas pueden apoyar o bloquear el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

*ACTITUD DOCENTE: formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.*

López (1996) explica que para poder afrontar con éxito los conflictos y dilemas que conlleva la educación de las personas con necesidades educativas especiales, se necesita entre otras cosas que la profesionalidad del profesor se modifique radicalmente.

Por ello, López (1996) considera que la actividad docente en una escuela integradora no puede concebirse como un proceso lineal de transmisión de contenidos culturales, sino que los profesionales han de provocar en el aula situaciones de aprendizaje que permitan a todos los niños reconstruir el conocimiento vulgar, que de forma acrítica asimilan en su vida diaria, provocando la reconstrucción del conocimiento por parte del alumno.

Por su parte, Keerlinger (citado en Pérez Bucio, 1999), define a la actitud como una organización emocional, motivacional, perceptiva y cognitiva duradera de creencias relativas a un conjunto de referentes que predisponen al individuo a reaccionar positiva o negativamente ante los objetos referentes.

En este sentido, Guitart (2002) opina que las actitudes se forman mediante tres tipos de procesos, cognitivos, afectivos y comportamentales que constituyen los antecedentes de las actitudes. Los tres son parte integrante de la personalidad, se forman a partir de factores internos y externos del ser humano y sirven para equilibrar las imposiciones del funcionamiento interior y del ambiente. Son por lo tanto, individuales, se forman y se modifican siguiendo procesos psicológicos que operan en el individuo en función de su persona, de su historia y de la influencia que ejercen en él los grupos sociales con los que se relaciona. Son de difícil observación porque son internas. No son innatas, sino adquiridas, y su adquisición se produce a lo largo de toda la vida de un individuo, hecho que determina que sean dinámicas.

El componente cognitivo es aquel en el que se admite que la actitud conlleva una idea, opinión, información o creencia sobre la probabilidad de un objeto determinado o situación posea unos determinados atributos, es decir que es la información que el sujeto tiene acerca de un objeto o situación. Mientras que el componente afectivo de la actitud está conformado por la aceptación o rechazo o la predisposición a responder favorable o negativamente a un objeto o situación específica. Dentro del componente conductual cae el supuesto de que la actitud se concibe fundamentalmente como una predisposición a responder de determinada manera a un objeto específico o situación (Ortega, 1986).

Ante esto, para Ortega (1986) las actitudes son producto de un proceso de socialización, que influye o condiciona fuertemente las distintas respuestas a los estímulos que un individuo recibe de personas, objetos o situaciones sociales. Por otra parte, una las características que definen a las actitudes es que son aprendidas, ya que surgen a partir de las interacciones sociales significativas que tiene el individuo de sus experiencias en un contexto determinado.

Es por esto que el centro escolar es un contexto de influencia educativa relevante para los aprendizajes actitudinales, ya que no solo se crean actitudes de forma planificada, sino que además se conforma como un espacio y un conjunto de personas que ofrecen modelos, que llevan a cabo maneras de ser y de comportarse que están imbuidas en valores y actitudes determinados, donde hay posibilidades de trabajar con los demás y de relacionarse de formas concretas, todo ello estableciendo relaciones afectivas entre los miembros escolares que refuerzan posturas determinadas, que ayudan a entender la relación con los demás seres humanos, la propia persona o las finalidades como individuo con orientaciones concretas que resuman valores y actitudes. Por ello se dice que la socialización que el centro escolar proporciona también la transmisión de valores y de actitudes sociales en el alumnado (Triandis, 1974).

Y es entonces que la formación de actitudes en relación con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales pone de manifiesto el componente cognitivo y el componente afectivo de las actitudes; ya que las actitudes se dan en relación estrecha con los valores y estos a su vez se gestan dentro de una ideología o manera de pensar, sentir o actuar propia de una cultura.

En este sentido la integración no podrá darse sólo por la legislación, ni por las adecuaciones curriculares que se hagan en un salón de clases, pues se pueden aprender las herramientas necesarias para hacer adecuaciones curriculares y adecuaciones de acceso en una escuela, sin embargo, no se pueden imponer las actitudes o los valores que avalen la integración.

La predisposición de los profesores hacia la integración escolar, será un factor condicionante de los resultados que se obtengan, por lo que una actitud positiva es ya un paso importante que facilita la educación de los alumnos en la escuela integrada (Marchesi y Martín, 1991).

Sin embargo, las actitudes de los profesores hacia la integración se ven influenciadas por diversos factores, como la edad, los años de experiencia docente y el plan de estudios al que pertenecen, también influyen el sexo, el nivel educativo de los niños a quienes se atienden y el número de cursos en educación especial en los que se ha trabajado (García y Alonso, 1988; Jiménez, 1985).

Algo que cabe resaltar es que las actitudes más que aprenderse se contagian, dice Katz (citado por Velásquez, 2004). El primer lugar de contagio es la familia ya que las actitudes se adquieren por tres pautas que son: a) el contacto directo con el objeto, b) interacción con individuos que sustentan esa actitud y c) valores arraigados procedentes del seno familiar.

Es por esto que es ampliamente aceptada la idea de que el éxito de la integración educativa depende en una gran medida de las actitudes sociales favorables hacia las personas con necesidades educativas, en general y hacia su educación en situaciones integradas. Como Warnock dice (citada en Porras, 1999): “no basta con que se provean recursos apropiados y con que se produzcan cambios organizativos si ello no va acompañado por un cambio de actitudes”. Y añade “que dicho cambio en las actitudes no debe producirse únicamente en las personas directamente afectadas, sino en toda la opinión pública en general”.

Por otra parte Larrivee y Cook (citados en Porras, 1999) encontraron que el factor que más influye en una actitud positiva ante las necesidades especiales era la

autopercepción de eficacia para la integración. Relacionado con este factor estaban otros como el grado de apoyo recibido de la administración y los recursos con que contaban para la atención al alumnado.

Otro factor importante es el nivel de formación y las necesidades e intenciones de formación expresadas: la mayoría de los docentes manifiestan un alto interés por formarse, lo cual se transforma en actitudes más favorables.

La predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con problemas de aprendizaje, especialmente si presentan problemas graves y tienen un carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen. Por ello, una actitud positiva es ya un primer paso que facilita la educación de estos alumnos en la escuela integradora.

Sin embargo, cabe resaltar que las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, que se modifican de acuerdo con las experiencias que se van viviendo y que a su vez moldean la percepción de estas experiencias, ya que en ocasiones, la actitud inicial del profesor se forma a través de informaciones de otros profesores, sin que haya habido una relación directa con los alumnos. Mientras que en otros casos, es el conocimiento adquirido con la práctica educativa con estos alumnos lo que es más determinante. En ambos casos, la variable más importante para entender la actitud inicial del profesor es su concepción del proceso educativo y de la tarea como profesor que adquiere. Aquellos profesores que valoran sobre todo el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos tienen más dificultades en aceptar a los alumnos que no van a progresar con un ritmo normal o que no pueden adaptarse físicamente a la clase.

Esta predisposición inicial influye también en las expectativas que el profesor tiene sobre el rendimiento de sus alumnos, así como en las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos lo que a su vez, condiciona los resultados que el alumno obtiene. Existe una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos. La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va a tener influencia en sus ritmos de aprendizaje (Porras, 1999).

Así que la concepción que el profesor tiene de las causas de los problemas de aprendizaje de estos alumnos constituye un elemento importante, que expresa su actitud e influye en su práctica docente. Si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso de estos alumnos al propio niño o la familia, y no a la escuela o a su historia educativa, es más difícil que se plantee la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. Solamente con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con necesidades especiales será posible una reflexión que conduzca a replantear qué se les enseña y cómo se les enseña en los centros ordinarios (Porrás, 1999).

Aunque ciertamente las actitudes iniciales pueden modificarse, pero el factor más decisivo para el cambio sea posible es la propia experiencia, que puede lograr que se vea a la integración como posible en la práctica cotidiana. En cualquier caso, la conciencia de éxito educativo que se realice con las máximas garantías y rigor en el cumplimiento de los compromisos contraídos y de las ayudas prometidas, ayudan a que el niño no sea visto como un problema, ya que no se trata de que el profesor perciba que el alumno con dificultades no le va a ser un reto para mantener su clase como siempre lo ha hecho, sino se trata por el contrario, de que el profesor valore positivamente una manera distinta de entender la educación, más diferenciada y adaptada para sus alumnos, y que encuentre los apoyos, medios e instrumentos de formación para que su práctica profesional sea satisfactoria.

El problema más difícil al que se enfrentan los profesores, es como llevará a la práctica la educación de los alumnos con necesidades educativas, como organizar el aula, cómo propiciar su desarrollo y aprendizaje, cómo manejar eficazmente las distintas dificultades, y en muchos casos situaciones inesperadas, junto a las demandas que plantean estos alumnos. Esto plantea la necesidad de la formación de los profesores. Una formación que debe centrarse en saber como trabajar en el aula y que incluya, por tanto el aprendizaje de todas aquellas habilidades y estrategias para planificar convenientemente el trabajo en el aula, como programaciones específicas, adaptaciones curriculares, métodos de enseñanza específicos, organización de la clase, evaluación, técnicas de trabajo en grupo, diferentes estrategias de intervención en función de los problemas de aprendizaje de los alumnos, etc (Marchesi, 1987).

La confianza del profesor en su tarea es una variable fundamental que favorece las actitudes positivas hacia la integración y que tiene indudables repercusiones en todo el progreso educativo de los alumnos con necesidades especiales.

Dos aspectos deben ser los puntos de referencia constantes para el profesor cuando toma decisiones educativas que afectan a estos alumnos, como cuál es el nivel de interacción social que establece con sus compañeros y cual es la autoestima que el alumno va teniendo. Las actividades programadas para ellos deben no solo favorecer sus aprendizajes, sino también la relación con sus compañeros y el sentimiento del propio valor personal. Sin embargo, la toma en consideración de estos factores complica la tarea docente, pues es factible perder de vista objetivos educativos importantes; por ello el profesor debe saber evaluar estas dimensiones y actuar en consecuencia (Porrás, 1999).

Sin embargo, el papel del profesor en el aula no está centrado únicamente en las actividades con los alumnos. También ha de coordinar el trabajo con otros profesionales del centro, especialmente con los profesores de apoyo, lo cual a su vez remite a la función de estos últimos: preparar material, trabajar dentro de la clase con algunos alumnos, trabajar en el aula de apoyo, etc. La clarificación de estas funciones en el proyecto educativo del centro, y su concreción flexible en cada aula, dependiendo de las características de los alumnos y del estilo más específico de enseñanza del profesor, facilitará esta labor común (Porrás, 1999)

Algo que cabe mencionar es que en la etapa de adaptación del niño con necesidades educativas al aula regular, es común observar en el docente actitudes de expectativa por el desarrollo del proceso, temor a fracasar y a que la responsabilidad recaiga sobre él, esto hace que el docente del aula regular busque continuamente el apoyo de los compañeros y esté en contacto con los padres de familia para manifestarle su sentir hecho que lleva a que las familias se sientan temerosas e inseguras frente al aprendizaje de sus hijos (Correa, 1999).

Ante esto, la administración educativa tiene una gran responsabilidad para hacer posible la integración de los alumnos con necesidades especiales. Deben como paso inicial y fundamental, fijar el marco legal y los criterios que van a orientar las actuaciones de los distintos servicios presentes en el ámbito educativo: profesores,

directores, inspectores, equipos psicopedagógicos, etc. Posteriormente deben proporcionar los recursos y los medios para que la integración de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria sea progresivamente algo más habitual y general.

Pero algunas tareas han de tener lugar para que el trabajo progrese. En primer lugar formar al profesorado. En segundo lugar, producir materiales diversos que orienten el trabajo del centro y de profesores. En tercer lugar favorecer la estabilidad de los equipos docentes, condición necesaria para favorecer la elaboración de proyectos educativos más permanentes y finalmente, propiciar los recursos suficientes para garantizar una educación satisfactoria.

Esta perspectiva exige que los maestros sean capaces de interpretar los acontecimientos y de aprovechar en beneficio propio los recursos de otras personas de su entorno. Se trata de mejorar las condiciones de aprendizaje teniendo en cuenta las dificultades experimentadas por algunos alumnos en sus clases. De este modo los alumnos que tropiezan con dificultades pueden considerarse más positivamente como fuente de información y de ideas sobre las condiciones (Ainscow, 1995)

Finalmente las administraciones educativas tienen que situar el desarrollo de este proyecto entre sus objetivos prioritarios, en la medida en que contribuye poderosamente en que la educación sea para todos, sin discriminaciones, y a que la enseñanza que se imparte sea más individualizada y de mayor calidad. Ello supone valorar especialmente a los centros y a los profesores que participan en esta tarea, incentivar su dedicación, y garantizar los medios necesarios para que la práctica efectiva de la integración sea posible (Porras, 1999).

Antes esto, cabe mencionar que las actitudes sociales hacia las personas que presentan alguna discapacidad han ido cambiando, esto es importante ya que según sean las concepciones éticas y filosóficas, así como las condiciones económicas, sociales y tecnológicas de cada etapa de la historia de la humanidad (Molina, 2003), ya que tiempo atrás las actitudes eran de rechazo o proteccionismo, lo que generaba, una segregación o reclusión de los niños con discapacidad en centros especiales; en la actualidad esto ha cambiado, realizándose una práctica educativa de normalización, que implica la

aceptación social, a través de la estrategia de integración educativa de la población con algún requerimiento especial para su atención.

En este sentido, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se implementó una serie de acciones para replantear aspectos fundamentales en la organización del sistema educativo a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, bajo un proceso largo y continuo que se fundamenta en el autoanálisis del docente. Análisis centrado en sus concepciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y el enfoque de la relación que existe entre los elementos que interactúan dentro del aula (Ramírez y Ríos, 1992).

#### *Formación inicial del profesorado para la integración educativa*

Como se ha visto, la integración exige continuamente un modo nuevo de ser profesores, un modo nuevo de ser inspectores, un nuevo modo de ser especialistas, un nuevo modo de planificar en los centros, un nuevo modo de entender el papel del municipio, un nuevo modo de participación de los familiares, un nuevo modo de ser administración. Por ello López dice que es éste y no otro el sentido profundo de la integración y que es ahí donde radica el cambio global (López, 1996).

Porras (1998) y Torres (1999) mencionan además que la formación inicial del profesor es el comienzo de un proceso formativo que se extiende a lo largo de la vida profesional y que reviste una gran importancia. La diferencia entre la formación inicial y el perfeccionamiento permanente es el momento en el que se producen así como la experiencia profesional de quienes reciben la formación. Por ello se sugiere que en relación con el proceso de atención ante la diversidad del alumno, la formación inicial de los maestros debe incluir conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes. Tanto Porras (1998) como Jiménez y Vila (1999), explican que el profesor se hace a través de su experiencia vivencial y del transcurso de su carrera profesional, esto es, mediante su ingreso a universidades de magisterio y/o facultades de educación, que planifican y desarrollan planes de formación inicial con el objetivo de brindarle al profesorado la interpretación de modos de intervenir en la realidad, de desarrollar capacidades y actitudes que le permitan cuestionar esa realidad educativa, entre otros. Sin embargo para Hernández y Sancho (1996) “el hecho que un individuo o grupo tenga asimilado el

discurso de una determinada disciplina, no implica que este pueda traspasarse automáticamente a su comportamiento personal o profesional”; por ello de acuerdo con estos autores, es indispensable vincular la formación con la reflexión y a su vez éstas con la acción.

Es urgente entonces que la formación de profesionales con capacidad para afrontar la heterogeneidad entre los alumnos de las aulas regular. Por ello, hay que evitar preparar al profesorado para una homogeneidad en la enseñanza que no existe en las escuelas, para un niño hipotético o de nivel medio. Por el contrario la formación inicial ha de ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas (López, 1996).

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

La formación inicial y continua del profesorado es la más urgente de las medidas para abordar con éxito la integración. En este sentido y de acuerdo con la diversidad de situaciones de aprendizaje que se pueden presentar, la formación profesional ha de ser cada vez más una preparación para el trabajo cooperativo e interdisciplinar. Una formación que permita integrarse en un equipo de trabajo, ya que las exigencias pedagógicas no son sólo de colaboración entre profesores tutores y profesores de apoyo, sino, principalmente de especialistas (logopedas, fisioterapeutas, médicos, psicólogos, pedagogos, etc.), auxiliares y educadores, entendiendo así la necesidad de de una formación por tanto polivalente (López, 1996).

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

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

Dado que estos conocimientos y/o habilidades no pueden adquirirse de una sola vez durante el proceso de su formación inicial, se hace necesaria la formación permanente, que le permita al futuro docente contemplar su formación inicial como el inicio de un proceso formativo, durante el recorrido de su vida profesional (Hernández y Sánchez, 1997 y Torres, 1997).

Es por ello que López (1996) menciona que los nuevos planes de estudio han de ofrecer un perfil de profesor cuya actividad fundamental no sea la de mero aplicador de normas y principios, sino la de ese profesional que a través de su práctica diaria aprenda a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas formulas de búsqueda, nuevos modos de afrontar y de comprender los problemas que en una situación tan compleja como la que ofrece la escuela integradora suelen ocurrir frecuentemente.

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

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

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

Así, en el nuevo plan de estudios para la formación inicial de los profesores de primaria (1997), se contempla los estudios normalistas como una formación inicial considerando que en poco tiempo de formación no es posible abarcar de manera completa el conocimiento de una disciplina. Además se adoptaron definiciones de los rasgos que el maestro de este nivel requiere, rasgos que además de contemplar las necesidades de conocimiento y competencia profesional, consideran a las actitudes y a los valores que caracterizan a un buen educador.

Así que las competencias que se consideraron necesarias fueron agrupadas en cinco campos, mismas que definen el perfil de egreso. Dentro de éstas se pueden encontrar los siguientes aspectos que tienen que ver con el proceso de integración educativa:

- Reconocer las diferencias individuales de los alumnos y hacer hincapié en favorecer el aprendizaje de los alumnos que se encuentran en riesgo de fracaso escolar.

- Identificar y atender, en lo posible, las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos alumnos mediante propuestas didácticas particulares y saber dónde obtener información para hacerlo.

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

- Reconocer la diversidad y desarrollar actitudes para ofrecer un servicio educativo de calidad, reconocer la igualdad de oportunidades.

- Adquirir conocimientos que permitan analizar las características y causas de las necesidades educativas especiales y distinguir los casos que pueden atender los maestros de primaria y los que requieren otros servicios.

- Reconocer las formas de trabajo y las relaciones entre los alumnos y los maestros que favorecen la atención de los niños con necesidades educativas especiales.
- Adecuar estrategias y recursos que promuevan el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales.

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

En el proceso de integración entonces, se contempla la finalidad de la formación continua del profesorado en las aulas. Sólo si se produce un mayor perfeccionamiento de los profesionales, un cambio en la concepción de la currícula en los centros y un cambio en el clima del colegio, la integración tendrá sentido. Desde esta nueva perspectiva López (1996) plantea que estos profesionales han de recibir en las escuelas de formación del profesorado los conocimientos básicos, al menos, en disciplinas que hagan mención a las dificultades de aprendizaje (trastornos de lenguaje, trastornos de lecto-escritura, trastornos sensoriomotores, etc.) conocimientos de las circunstancias que favorezcan el retraso escolar.

Así mismo López (1996) plantea como solución que la administración tome en serio que una innovación como la integración educativa precisa para su desarrollo y ejecución nuevos profesionales de la enseñanza, para atender los procesos que genera la misma integración. Se necesita una formación diferente en el profesor tutor y una formación específica en aquellos profesionales que van a cumplir funciones de profesor de apoyo para que sepan asesorar a padres y profesionales de la educación, para que sepan intervenir directamente en el niño con alguna necesidad educativa especial y para que sepan establecer modelos de investigación y de comprensión de la realidad de estos niños en situación mas normales.

Para analizar la actitud docente ante estas necesidades de integración de los niños con necesidades educativas especiales, se presenta una propuesta que permita conocer si es necesario actuar al respecto o no, para lo cual se presenta el siguiente capítulo:

## CAPÍTULO II: MÉTODO

### *Planteamiento del problema*

¿Cuál es la actitud entre los profesores de educación primaria, ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México?

### *Objetivos*

- Evaluar y analizar la actitud que muestran los profesores de educación primaria ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del estado de México.
- Evaluar y analizar los conocimientos de los profesores sobre el proceso de integración educativa y si esto influye en su actitud ante la integración de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.

### *Hipótesis*

- Existe diferencia de actitudes entre los profesores ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.
- Los profesores de educación primaria desconocen en que consiste el proceso de integración educativa por lo tanto esto influye en su actitud para integrar a niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.

### *Participantes*

La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, participaron profesores que cumplían con la característica de tener o no alumnos integrados en su salón de clases.

Para Rojas (1993), un muestreo no probabilístico por cuotas, se caracteriza porque el investigador debe dividir la población en subgrupos o cuotas según ciertas características: sexo, estado civil, edad y otras; además puede haber combinaciones de

cuotas y para la selección de los casos el investigador establece el criterio. Por lo regular se deben elegir aquellos de más fácil acceso hasta complementar la muestra.

Con base en lo anterior se seleccionó la escuela primaria Luis G. Urbina ubicada en el municipio de Chalco Estado de México, la cual funge como cabecera de sector y en la cual se encontró el apoyo de la directora para realizar la investigación, logrando así que participaran los profesores de tres escuelas más adicionales de la Luis G. Urbina, todas correspondientes a la misma zona oriente. Por lo tanto la muestra total de la investigación quedó conformada por 54 profesores de educación primaria. Los profesores que participaron en la investigación corresponden a las siguientes escuelas primarias:

Escuela primaria Luis G. Urbina

Escuela primaria Sor Juana Ines de la Cruz

Escuela primaria Margarita Lecomte

Escuela primaria Dr. Gustavo Baz

### *Escenario*

La investigación tuvo como escenario la escuela primaria Luis G. Urbina, ubicada en el municipio de Chalco Estado de México. La escuela es pública de nivel socioeconómico medio bajo y mes con mes alberga a los profesores de diferentes escuelas primarias que conforman su zona escolar para que se lleve a cabo la junta de consejo técnico, es por eso que se logró la participación de más profesores y no solo de los que laboran en la primaria Luis G. Urbina. Por lo que se pudo observar la escuela se encuentra en una zona que presenta cierto grado de deprivación sociocultural. Además presenta ciertas carencias físicas y de mobiliario tanto para alumnos como para los profesores, los salones son muy reducidos para el número de alumnos que tiene cada uno, la escuela se encuentra un poco alejado del centro del municipio, aunque la zona cuenta con los servicios necesarios para los alumnos, maestros y padres de familia como transporte, alumbrado, y servicios de papelería.

### *Instrumento de medición*

Hernández, Fernández y Baptista (1991), señalan que en una investigación debe definirse la forma idónea para recolectar los datos de acuerdo al contexto de la investigación y para tal efecto se debe construir un instrumento o emplear y adaptar uno ya existente que se asimile a las características que se quiera investigar en una población y finalmente menciona que el instrumento debe contar con dos requisitos esenciales; confiabilidad y validez, de no ser así no se puede asegurar que el instrumento sea el adecuado. Por tal motivo para esta investigación se emplearon dos instrumentos ya desarrollados y disponibles de Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) ya que la intención de la presente investigación es conocer las actitudes que los profesores de educación primaria de aula regular tiene hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de integración educativa, así como la relación que estas actitudes guardan con las variables: formación profesional, experiencia o no en integración educativa y el instrumento de estos autores es idóneo para medir lo que se busca.

Cabe señalar que estos instrumentos fueron elaborados, validados y confiabilizados en el contexto, cultura y tiempo de México D.F de los autores ya mencionados. A continuación se describe cada uno de ellos:

#### *Cuestionario 1*

El primero de ellos es un cuestionario mixto (ver anexo 1) que permitió obtener información acerca de las características socio profesionales de la población y de variables tales como la formación docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo.

El cuestionario se denomina (DGCV) Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (la formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo).

Este cuestionario (DGCV), comprende dos secciones: una de datos generales, que consta de ocho categorías que hacen referencia a: nombre, sexo, edad, nombre de la escuela, formación profesional, años de experiencia docente, turno y si se cuenta con USAER o no, las cuales definieron las características socio profesionales de la muestra.

La segunda, compuesta por treinta preguntas, de las cuales: diez (de la 1 a la 10) se emplearon para indagar sobre la variable formación profesional docente en educación especial; diez (de la 11 a la 20) permiten conocer sobre la experiencia o no en integración educativa de los docentes y, las diez restantes (de la número 21 a la 30) indagaron acerca de la disposición al trabajo en grupo por parte de los maestros.

Cabe explicar que se entiende por formación profesional docente en educación especial, toda aquella información y/o conocimiento adquirido con la que el personal docente cuenta respecto a lo que es integración educativa, escolar y de necesidades educativas especiales.

Estos conocimientos pudieron ser adquiridos ya sea de forma independiente o a través de cursos, conferencias, formación en educación especial, cursos de actualización.

Se entiende como experiencia o no en integración educativa, como la interacción y participación directa del docente de aula regular en integración educativa y/o escolar, entendida esta última como aquella que se lleva a cabo al interior de la escuela y que consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan la misma oportunidad que los alumnos regulares para acceder al currículo.

Mientras que se definió disposición al trabajo grupal; como la disposición que el personal docente tiene para colaborar con diferentes instancias, tales como: padres de familia, instituciones externas o internas (USAER, CAM, CAPEP, etcétera) así como especialistas, otros profesores, directivos etc., para lograr el éxito de la integración (Guarella et al. 2000).

## *Cuestionario 2*

El segundo instrumento es una escala de actitudes hacia la integración educativa (ver anexo 2) nombrado -MAD- (cuestionario para Medir Actitudes Docentes)- elaborada por Guarella et al. (2000); con base en el escalamiento de rangos de Likert (Hernández et al., 1991 y Nadelsticher, 1983), cuyas opciones son: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Indiferente ( I ); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD).

A diferencia del método de Likert, donde se trabajan cinco alternativas, la escala de actitudes que se aplicó en esta investigación sólo considera cuatro: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD). Así entonces Guarella et al. (2000), al igual que otros investigadores (Moore y Sutman, citados por Escudero, 1985), eliminaron la opción Indiferente ( I ) con el fin de omitir una tendencia nula en los resultados, obligando con ello a los docentes a tomar una posición definida al contestar la escala.

Por otra parte las afirmaciones en el instrumento están clasificadas en favorables y desfavorables en función de los cuatros fundamentos que sustenta la integración educativa (Capacce y Lego, 1987).

El fundamento filosófico, hace referencia al valor del hombre como persona, a la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones.

Por su parte, el fundamento sociológico, se refiere al ser social en los diferentes ámbitos en los que interactúa familia, comunidad y trabajo.

Mientras que el fundamento psicológico se refiere a cómo piensa, y actúa el docente con respecto al alumno con necesidades educativas especiales, su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral.

Finalmente, el fundamento pedagógico relacionado al docente en como concibe a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del contexto escolar y el aula, haciendo referencia al proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del currículo, así mismo la interacción maestro -alumno y alumno- alumno.

Asimismo cabe resaltar que al construir el instrumento, los investigadores realizaron una fusión entre los fundamentos filosófico y sociológico como resultado de una validación previa realizada por diez jueces, los cuales los percibieron como un mismo fundamento, razón por la cual quedó definido como fundamento socio-filosófico, el cual hace referencia al valor del hombre - persona como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concreta mente la familia, comunidad y trabajo.

#### *Procedimiento*

Para llevar a cabo esta investigación se emplearon los dos instrumentos ya mencionados, sin embargo el que brinda más información y está más enfocado a la investigación es el cuestionario 2 denominado MAD (cuestionario para medir actitudes docentes) ya que lo que se busca es conocer la actitud de los profesores a nivel primaria ante el proceso de integración educativa, para lo cual los autores originales Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) tuvieron que realizar un proceso de validación y confiabilidad de dicho instrumento.

Como parte del procedimiento se llevó a cabo la validación del instrumento; el cual se constituye por 35 afirmaciones que conforman la escala de actitudes que se empleó en este estudio. Tales afirmaciones son el resultado: primero de un proceso de validación de ciento veinte ítems llevado a cabo por expertos en el proceso de integración educativa (quedando cien afirmaciones); y segundo, de un estudio piloto posterior que permitió, a través de una discriminación de reactivos (Nadelsticher, 1983), conformar finalmente una escala de actitudes con treinta y cinco afirmaciones de las cuales once corresponden al fundamento socio-filosófico (siete favorables y cuatro desfavorables), 11 al pedagógico (seis favorables y cinco desfavorables) y, 13 al psicológico (nueve favorables y cuatro desfavorables) (ver anexo 2).

Para la aplicación de dichos instrumentos se trabajó con los profesores en la escuela primaria Luis G. Urbina durante la junta de consejo técnico en el día y la hora que fueron asignados por la directora de la escuela.

A cada uno de los profesores se les entregó un juego con cada uno de los instrumentos solicitándoles que contestaran honestamente, explicándoles que la información que proporcionarían sería utilizada exclusivamente para fines de la investigación y que cualquier duda que tuvieran la manifestaran, esto con la finalidad de evitar que dejaran sin contestar alguno de los instrumentos o parte de ellos.

Se obtuvo una buena respuesta y colaboración de los profesores pues se les explicó cual era la finalidad de la investigación sin predisponerlos. Una vez recolectados los instrumentos se realizó una primera revisión de ellos para después llevar a cabo el análisis y descripción de resultados que a continuación se presentan.

### CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para realizar el análisis de manera cualitativa y cuantitativa de los datos obtenidos en esta investigación, se revisaron los datos arrojados de los cuestionarios empleados, se calcularon frecuencias y porcentajes para hacer más representativos los datos y se hicieron análisis cuantitativos que se analizaron con definiciones y teorías dadas por diversos autores o investigadores ya expuestos en el marco teórico que respaldan esta investigación.

Se obtuvieron 54 cuestionarios contestados por los profesores de diferentes escuelas, los cuales corresponden a la misma zona escolar en la que se encuentra la primaria “Luis G. Urbina” y la cual funge como sede de las juntas de consejo técnico de esta zona.

Tabla 1: Escuelas participantes

| <b>PARTICIPANTES</b> | <b>ESCUELA PRIMARIA</b>   |
|----------------------|---------------------------|
| 1-23                 | Luis G. Urbina            |
| 24-40                | Sor Juana Inés de la Cruz |
| 41- 49               | Margarita Lecomte         |
| 50-54                | Dr. Gustavo Baz           |

La numeración asignada a cada uno de los sujetos es con base en el control de la escala de actitudes que va de 1-54 participantes esto para tener un mayor control de la escala.

Para conocer las características personales de la muestra se llevó a cabo un análisis en función de la edad, sexo, años de servicio en relación con el conocimiento que tienen acerca de la Integración educativa y como se relacionan con la actitud que tienen hacia los niños que presentan alguna necesidad educativa especial.

Tabla 2: Género

| <b>GÉNERO</b> | <b>FRECUENCIA</b> |
|---------------|-------------------|
| Femenino      | 35                |
| Masculino     | 10                |
| Omisiones     | 9                 |
| Total         | 54                |

Como se puede observar en la tabla 2 prevalecen los participantes de sexo femenino por encima del masculino, lo cual indica que el sexo femenino tiende a predominar en áreas afines a la educación, siendo que en esta investigación más del 70% de la muestra son mujeres y es mínima la participación del sexo masculino.

Para conocer el rango de edad de los participantes y analizar si la edad influye en la actitud se analizó la edad de los participantes

Tabla 3: Edad de los profesores participantes

| <b>EDAD</b> | <b>FRECUENCIA</b> |
|-------------|-------------------|
| 23-30 años  | 16                |
| 31-38 años  | 9                 |
| 39-46 años  | 9                 |
| 47-54 años  | 7                 |
| Omisiones   | 13                |
| Total       | 54                |

Como se observa en la tabla 3 fue menor la participación de los profesores adultos maduros que cuentan con una edad de 47 a 54 años de edad y es mayor la participación de los profesores jóvenes cuya edad se encuentra en un rango de 23-30 años de edad.

Tabla 4: Experiencia docente

| <b>AÑOS DE SERVICIO</b> | <b>FRECUENCIA</b> |
|-------------------------|-------------------|
| 2-7 AÑOS                | 11                |
| 8-13 AÑOS               | 11                |
| 14-19 AÑOS              | 3                 |
| 20-25 AÑOS              | 11                |
| 26-31 AÑOS              | 9                 |
| 32-37 AÑOS              | 2                 |
| Omisiones               | 7                 |
| Total                   | 54                |

Respecto a los años de servicio existe una mayor participación de los profesores que tienen de 2 a 13 años de servicio, seguidos de los profesores que tienen de 20 a 25 años de servicio y es mínima la participación de los profesores que cuentan con más de 30 años de servicio y que por lo tanto cuentan con una edad más avanzada para trabajar con niños que lleguen a presentar alguna necesidad educativa.

Por lo tanto, es claro que el mayor número de participantes en la investigación se ubican en un rango de experiencia docente de 2-25 años de experiencia y es mínima la participación de aquellos que tienen más de 30 años de servicio.

Tabla 5: Formación profesional

| <b>FORMACIÓN</b>                   | <b>FRECUENCIA</b> |
|------------------------------------|-------------------|
| Licenciatura en educación primaria | 26                |
| Normal elemental                   | 10                |
| Licenciatura en pedagogía          | 3                 |
| Licenciatura en educación especial | 1                 |
| Otras                              | 5                 |
| Omisiones                          | 9                 |
| <b>Total</b>                       | <b>54</b>         |

En el rubro de formación profesional se encuentra que la mayoría de los profesores cuentan con una formación de Licenciatura en educación primaria, en segundo lugar se encuentran los profesores de normal básica y es menor la participación de los profesores que cuentan con alguna formación en áreas relacionadas a la educación.

Es prácticamente nula la presencia de profesores que cuenten con alguna formación en educación especial, pues solo uno de los participantes cuenta con esta formación. Razón que hace suponer que los profesores de educación primaria de las escuelas participantes no cuentan con ninguna información acerca de lo que es el proceso de integración educativa y mucho menos cuentan con las herramientas ni el conocimiento necesario para integrar a un niño que presente necesidades educativas especiales.

Por otra parte para conocer la actitud de los profesores de las escuelas participantes de educación primaria, ante el proceso de integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales a un aula regular en escuelas del Estado de México, se empleó el cuestionario 2 denominado MAD el cual es una escala destinada a medir actitudes y cuyo diseño ya ha sido explicado en el apartado de instrumentos de medición correspondiente al capítulo de método.

Las opciones de respuesta para las afirmaciones favorables de este instrumento son:

Totalmente de acuerdo: vale 4 puntos

Acuerdo: vale 3 puntos

Desacuerdo: vale 2 puntos

Totalmente desacuerdo: vale 1 punto

Mientras que las opciones de respuesta para las afirmaciones desfavorables son:

Totalmente de Acuerdo: vale 1 punto

Acuerdo: vale 2 puntos

Desacuerdo: vale 3 puntos

Totalmente Desacuerdo: vale 4 puntos

Para conocer el tipo de actitud de los profesores esta se dividió en cuatro categorías; la cual fue determinada dependiendo de la puntuación que obtuvieron en la escala de actitudes cada uno de los participantes en la investigación.

- Muy favorable: se refiere a que la actitud del docente apoya sin duda alguna el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales. La puntuación que representa esta categoría es de 114 a 140 puntos.

- Favorable: una actitud favorable se entiende como aquella actitud que está a favor de la integración, pero con reserva o dudas sobre su implementación en el aula regular. La puntuación que representa esta categoría es de 88 a 113 puntos.

- Desfavorable: es aquella actitud que no concibe la integración educativa en el aula regular, aunque reconoce el derecho de los niños a ser integrados. La puntuación que representa esta categoría es de 62 a 87 puntos.

- Muy desfavorable: se refiere a una actitud que no concibe la integración educativa al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales, niega el derecho a brindarla y sugiere o manifiesta que estos niños reciban atención en una institución de educación especializada. La puntuación que representa esta categoría es de 35 a 61 puntos.

Posteriormente se realizó la calificación de la escala de actitudes, para lo cual se eliminaron 6 de los 54 cuestionarios recabados debido a que los profesores no contestaron la escala o respondieron solo parte de ella, si estos cuestionarios eran tomados en cuenta se alterarían los resultados, razón por la cual se decidió eliminarlos. Para después obtener una sabana de resultados la cual contiene cada una de las puntuaciones obtenidas por cada maestro lo cual determino el tipo de actitud que tienen hacia la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales, para así poder obtener la siguiente tabla donde se muestra la frecuencia de los tipos de actitud de los participantes.

Tabla 6: Actitud docente

| <b>ACTITUD</b>   | <b>FRECUENCIA</b> |
|------------------|-------------------|
| Muy Favorable    | 25                |
| Favorable        | 18                |
| Desfavorable     | 6                 |
| Muy Desfavorable | 1                 |
| Total            | 50                |

La mayoría de los participantes en la investigación manifiestan una actitud muy favorable y una menor cantidad manifiesta una actitud desfavorable y solo hubo un caso donde el profesor manifiesta una actitud muy desfavorable.

Por lo tanto se puede decir que los profesores de educación primaria de una escuela regular manifiestan una actitud muy positiva para llevar a cabo la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.

A continuación se presenta un análisis estadístico donde se correlacionó la actitud con algunos de los datos generales de los profesores, con la finalidad de conocer si su actitud se ve influenciada por factores como la edad, años de servicio, experiencia con necesidades educativas especiales, etc. Este procedimiento se llevo a cabo con el programa SPSS versión 11, con la finalidad de obtener un análisis más completo.

La correlación entre la edad de los profesores y la actitud que muestran ante la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales es de  $-.242$ ; lo cual indica que no hay una asociación entre estas dos variables; es decir la edad no es un factor que determine la actitud de los profesores de educación primaria de un aula regular.

De la misma manera los años de servicio de los profesores y su actitud hacia la integración educativa presentan una baja asociación de  $-.321$ ; es decir tampoco están relacionadas estas variables.

Para conocer la relación que existe entre el conocimiento que tienen los profesores sobre la integración educativa y su actitud se trabajo con las preguntas 1, 2, 3, 4, 5 y 11 del cuestionario 1, pues son las preguntas que están más relacionadas son el proceso de integración; obteniendo como resultado que la actitud de los profesores y el conocimiento que tienen acerca de la integración se encuentran muy relacionadas, ya

que a mayor conocimiento mejor actitud, este dato se respalda con un nivel significativo de  $p < 0.01$  no existe diferencia entre como son percibidas por los profesores estas variables.

Con la finalidad de conocer si la actitud de los profesores de educación primaria de un aula regular está relacionada con la formación profesional, se les preguntó a los participantes si cuentan con formación especializada en el área, los resultados se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 7: ¿Tiene alguna formación en Educación Especial?

| <b>RESPUESTA</b> | <b>FRECUENCIA</b> | <b>PORCENTAJE</b> |
|------------------|-------------------|-------------------|
| Omisiones        | 6                 | 11.1              |
| Si               | 5                 | 9.3               |
| No               | 43                | 79.6              |
| Total            | 54                | 100.0             |

Estos datos muestran que el 80% de la muestra informó que no cuentan con ninguna formación en educación especial. El 9% si cuenta con alguna formación en educación especial y el 11% omitió su respuesta.

Con base en estos datos es posible decir que el 80% de los profesores que participaron en la investigación, no cuentan con elementos que les permita atender a niños con alguna necesidad educativa especial en un aula de educación regular debido a la falta de conocimientos en educación especial.

Solo un 9% de los profesores participantes cuenta con alguna formación en educación especial, por lo tanto son muy pocos los profesores que podrían contar con los elementos necesarios de una educación especial para atender a niños con necesidades educativas especiales en un aula regular.

Para conocer que concepto tienen los profesores de discapacidad se analiza el reactivo 2 del cuestionario 1 con la finalidad de conocer más sobre su actitud hacia los niños que presentan alguna necesidad educativa.

Tabla 8: ¿Que entiende por discapacidad?

| <b>RESPUESTAS</b> | <b>FRECUENCIA</b> | <b>PORCENTAJE</b> |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Omisiones         | 2                 | 3.7               |
| 1                 | 43                | 79.6              |
| 2                 | 1                 | 1.9               |
| 3                 | 8                 | 14.8              |
| total             | 54                | 100.0             |

Se puede observar que 43 profesores correspondientes al 79.6 % de la muestra definen a la discapacidad como una condición personal que se presenta de forma transitoria o definitiva la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y adecuaciones. Esta respuesta corresponde a la primera opción del cuestionario 1 (A).

Por lo tanto se puede decir que los profesores manejan un buen concepto de lo que es una discapacidad, lo cual hace suponer que manifestarán una buena actitud ante los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 9: ¿Qué son las Necesidades educativas Especiales?

| <b>RESPUESTA</b> | <b>FRECUENCIA</b> | <b>PORCENTAJE</b> |
|------------------|-------------------|-------------------|
| Omisiones        | 3                 | 5.6               |
| A                | 13                | 24.1              |
| B                | 31                | 57.4              |
| C                | 7                 | 13.0              |
| Total            | 54                | 100.0             |

Ante la pregunta ¿Qué son las necesidades educativas especiales? de la tabla 9, el 57.4 % de la muestra indica que las necesidades educativas especiales son aquellas que puede presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo opción B, el 24% de los expresa que son aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social opción A y el 13% dicen que son aquellas propias de las personas con dificultades significativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales C.

El mayor porcentaje de profesores coincide en su respuesta, por lo que se puede decir que los profesores saben y están concientes de que mucho dependerá de su labor como docente y de su didáctica empleada para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al currículo y ellos puedan llevar a cabo el proceso de integración educativa en un aula regular.

Tabla 10: ¿Conoce avances sobre integración educativa?

| <b>RESPUESTA</b> | <b>FRECUENCIA</b> | <b>PORCENTAJE</b> |
|------------------|-------------------|-------------------|
| Omisiones        | 3                 | 5.6               |
| No               | 44                | 81.5              |
| Si               | 7                 | 13.0              |
| <b>TOTAL</b>     | <b>54</b>         | <b>100.0</b>      |

Como se observa en la tabla 10, el 81.5 % de los profesores respondieron que, no conocen los avances sobre integración educativa lo que demuestra que no tienen conocimiento de cómo evoluciona el proceso de integración, lo cual hace suponer que la gran mayoría de los profesores ni siquiera saben que es y en que consiste la integración educativa. Y solo un 13% de la muestra informa que si conoce los avances sobre Integración educativa y un 5.6% omitió su respuesta.

Sin embargo, a pesar de que los profesores no conocen los avances sobre integración educativa y no cuentan con ninguna formación en educación especial, manifiestan tener una buena actitud si tuvieran que interactuar con alumnos con necesidades educativas especiales, pues 47 profesores informan que a pesar de no conocer avances sobre integración educativa dicen que tendrían una interacción activa con estos alumnos y solo 5 profesores dicen que la interacción sería pasiva pues desconocen avances.

Estas respuestas surgen de relacionar el reactivo 5 con el reactivo 20 del anexo 1 para analizar mejor la actitud de los profesores.

Con respecto a si ¿Ha tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales? el 52% de la muestra indica que no han tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales y el 46% si ha tenido experiencia en trabajar con necesidades educativas y solo el 19% omitió su respuesta.

Con base en la relación que se hace del reactivo 4 y 11 del anexo 1, cabe resaltar que los profesores que no tienen información sobre integración educativa y tampoco han tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales, es casi la misma proporción de los profesores que si cuentan con información y si han tenido experiencia de trabajo.

Tabla 11: ¿Ha tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales?

| <b>RESPUESTAS</b> | <b>FRECUENCIA</b> | <b>PORCENTAJE</b> |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Omisiones         | 1                 | 1.9               |
| No                | 28                | 51.9              |
| Si                | 25                | 46.3              |
| <b>TOTAL</b>      | <b>54</b>         | <b>100.0</b>      |

En la tabla 11 se muestra que la proporción de docentes que no cuentan con experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales es más de la mitad, lo que indica que los docentes no han tenido práctica directa de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, pues la mayoría de los maestros siempre han sido maestros de educación regular y nunca han trabajado con alumnos con algún tipo de discapacidad no realizan otra actividad que tenga que ver con integración educativa a parte de su práctica docente.

Por otra parte cuando se llevó a cabo la correlación que se manifiesta entre la integración educativa y la actitud de los profesores es de .799 lo cual es significativa para  $p < .01$ ; es decir aquellos profesores que manifiestan una actitud muy favorable conocen en que consiste el proceso de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, a diferencia de los que no lo conocen, lo cuál vuelve imprescindible el trabajo con los profesores para que conozcan y apoyen a los niños con necesidades educativas especiales pero con conocimiento, de tal forma que sepan a quién o dónde acudir en caso de que no sepan o se les dificulte llevar a cabo el proceso de integración educativa durante su practica docente en un aula regular.

Por otra parte se pueden analizar las afirmaciones en el instrumento clasificadas en favorables y desfavorables en función de los cuatros fundamentos que sustenta la integración educativa (Capacce y Lego, 1987).

El fundamento socio filosófico, hace referencia al valor del hombre como persona, a la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones.

Mientras que el fundamento psicológico se refiere a cómo piensa, y actúa el docente con respecto al alumno con necesidades educativas especiales, su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral.

Finalmente, el fundamento pedagógico relacionado al docente como concibe a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del contexto escolar y el aula,

haciendo referencia al proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del currículo, así mismo la interacción maestro -alumno y alumno- alumno.

Finalmente el instrumento se constituye por 35 afirmaciones que conforman la escala de actitudes que se empleó en este estudio. Tales afirmaciones son el resultado; primero de un proceso de validación de ciento veinte ítems llevado a cabo por expertos en el proceso de integración educativa (quedando cien afirmaciones); y, segundo, de un estudio piloto posterior que permitió, a través de una discriminación de reactivos (Nadelsticher, 1983), conformar finalmente una escala de actitudes con treinta y cinco afirmaciones de las cuales once corresponden al fundamento socio-filosófico (siete favorables y cuatro desfavorables), 11 al pedagógico (seis favorables y cinco desfavorables) y, 13 al psicológico (nueve favorables y cuatro desfavorables) (ver cuestionario 2, anexo 2).

Por otra parte, para llevar a cabo la descripción del comportamiento de la variable actitud en los sujetos de estudio, ésta se dividió en cuatro categorías para la actitud global:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de 114 a 140.
- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de 88 a 113 puntos.
- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de 62 a 87.
- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de 35 a 61

Para el fundamento socio filosófico:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de 44 a 36 puntos.
- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de treinta y 35 a 28 puntos.
- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de 27 a 20 puntos
- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de 19 a 11 puntos.

Para el fundamento psicológico:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de 52 a 43.

- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de 42 a 34.
- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de 33 a 25.
- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de 24 a 13.

Para el fundamento Pedagógico:

- Muy favorable. Comprende a los sujetos de estudio que obtuvieron en la escala de actitudes de 44 a 36.
- Favorable. Incluye a los individuos con una puntuación de 35 a 28.
- Desfavorable. Incluye a los individuos con una puntuación de 27 a 20.
- Muy desfavorable. Comprende a los sujetos con una puntuación de 19 a 11.

A continuación se presenta el análisis de frecuencias de la distribución de los participantes de esta investigación en cada uno de los fundamentos ya mencionados.

Tabla 12: Fundamento Socio filosófico

| CATEGORÍA        | FRECUENCIA |
|------------------|------------|
| Muy favorable    | 31         |
| Favorable        | 13         |
| Desfavorable     | 2          |
| Muy Desfavorable | 1          |

En la tabla 12 se puede observar que los profesores manifiestan una actitud que va de muy favorable a favorable con respecto al fundamento sociológico, el cual hace referencia al valor del hombre como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concreta mente la familia, comunidad y trabajo.

En general se puede decir que la valoración que hacen los profesores de educación regular a nivel primaria hacia los niños con necesidades educativas especiales es positiva, los consideran seres sociales sin distinciones que pueden interactuar dentro de diferentes ámbitos llámese familia o escuela. Esto hace pensar que los docentes podrían estar adoptando una nueva manera de percibir a los niños que presenten alguna necesidad educativa especial y abandonan una ideología discriminatoria hacia ellos.

Tabla 13: Fundamento psicológico

| CATEGORÍA        | FRECUENCIA |
|------------------|------------|
| Muy favorable    | 21         |
| Favorable        | 19         |
| Desfavorable     | 6          |
| Muy Desfavorable | 3          |

Con respecto al fundamento psicológico se puede observar en la gráfica, los docentes tienen una actitud muy favorable, por lo que se puede decir que aceptan a los niños que presentan necesidades educativas especiales como personas inteligentes, capaces de estudiar, aprender conceptos y actitudes que les proporcionen un desarrollo integral tal y como lo menciona la definición de este fundamento.

Por lo tanto con esta actitud que manifiestan los profesores que va de muy favorable a favorable se puede decir que son ellos quienes favorecerán el proceso de socialización de estos niños dentro de un aula regular.

Tabla 14: Fundamento Pedagógico

| CATEGORÍA        | FRECUENCIA |
|------------------|------------|
| Muy favorable    | 20         |
| Favorable        | 25         |
| Desfavorable     | 2          |
| Muy Desfavorable | 1          |

En cuanto al fundamento pedagógico se refiere los profesores manifiestan una actitud favorable a muy favorable, esto podría indicar que el personal docente en su mayoría admiten la posibilidad de que sus actividades académicas puedan ser propiciadas por alumnos que presentan necesidades educativas especiales en un aula regular, sin embargo se hace evidente la necesidad de una formación profesional que les brinde las herramientas necesarias para implementar con éxito la integración educativa dentro de una escuela regular.

## *DISCUSIÓN*

La presente investigación tiene como eje central la integración educativa y parte de la necesidad de las actitudes favorables de los docentes de aula regular, para el éxito en la puesta en marcha de la integración educativa, sin embargo, existen factores que condicionan el carácter favorable o desfavorable de dichas actitudes y de su formación, (edad, formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y disposición al trabajo con niños que presenten necesidades educativas especiales).

A pesar de que cómo mencionan Naranjo, citada en Sánchez y Torres, (1997), que la escolarización debe realizarse preferentemente en los centros ordinarios del entorno de cada niño y niña, si bien hay que tener en cuenta la planificación que hace la administración educativa; en todo caso se contempla que se de el mayor grado de integración e inclusión posible en el logro de los objetivos establecidos para las diversas etapas educativas de todo el sistema y al que cada niño o niña pueda llegar, esto debe hacerse con base en los conocimientos y actitudes que el docente tenga, y se esto se apoya en la presente investigación donde se encuentra que 25 de 54 tienen una actitud favorable hacia la integración.

El hablar de necesidades educativas especiales, implica poner la atención en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya las dificultades para aprender son de carácter interactivo y dependen no sólo de las limitaciones de los estudiantes, sino también de las condiciones del entorno y de la respuesta educativa que se ofrece, pues no se trata de brindar ayuda especial a determinados alumnos calificados de especiales, sino de cambiar el currículo y la práctica educativa para que se adapte a todos y progresen adecuadamente en función de sus posibilidades y diferencias individuales (Blanco y Duk, 1996) de ahí la importancia de que los maestros cuenten con los apoyos y conocimientos necesarios para el trabajo diario con estos niños, aunque en este caso el 52% menciona no tener experiencia con los niños, lo cual pone en desventaja ya que las decisiones de escolarización respecto a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales han de partir de una valoración y aproximación lo más exhaustiva posible de estas necesidades guiadas por

los principios de la integración y normalización, concretando el medio escolar que sea más favorable y el modo que permita la atención más eficaz para estos sujetos.

Lo anterior se demuestra a partir de las características de la muestra en función de su formación profesional en educación especial, la experiencia en integración educativa y si han tenido experiencia de trabajo con niños que presentan necesidades educativas especiales ya que la mayoría de los participantes en esta investigación manifestaron a través de sus respuestas no tener los conocimientos suficientes para lograr una formación que enfrente los requerimientos diversos de los alumnos con necesidades educativas especiales; ni contar con la experiencia que permita desarrollar y potenciar las capacidades que se requieren para lograr la integración educativa. Sin embargo si manifestaron una buena disposición y actitud para trabajar con niños que presenten necesidades educativas especiales.

Con respecto a la hipótesis que señala si existe diferencia de actitudes entre los profesores ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México. No se corrobora ya que los resultados indican que la actitud de los docentes tiende a ser muy favorable o favorable aunque nunca hayan tenido un niño integrado en su aula y lo que ya han tenido manifiestan una mejor actitud, pues como lo menciona Ortega (1986), las actitudes son producto de un proceso de socialización, que influyen o condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales. Partiendo de la base de que las actitudes son la respuesta y/o conducta de una persona hacia determinados objetos sociales, se puede inferir que esa conducta puede ser controlada y aún cambiada.

Por su parte la D.E.E./SEP, (1994) refiere que es importante que la integración de los individuos con necesidades educativas especiales mantenga un nivel de calidad óptimo, que satisfaga sus necesidades; esto es, que los sistemas educativos nacionales deben adaptarse a aquellas personas que presenten algún tipo de deficiencia, y no por el contrario que ellas se adapten a los sistemas de educación. La innovación y el cambio constante brindarán una calidad en los Servicios Educativos, y dicha calidad implica que no se efectúe ningún tipo de exclusión a comunidades e individuos en el contexto de Educación Especial sino por el contrario, se debe buscar alcanzar un grado de

excelencia educativa para todos los alumnos con o sin necesidades educativas especiales, a través de la integración general.

De acuerdo con Guarella et al. (2000), en su investigación se encontró que la actitud favorable de los docentes de aula regular de las primarias públicas de las 16 delegaciones del D.F., hacia la integración educativa de niños con necesidades educativas especiales se fundamenta en aspectos socio filosóficos y psicológicos más que en pedagógicos.

A partir del análisis de la actitud que el docente manifiesta en la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y la relación que guarda con su formación en educación especial se encontró una actitud desfavorable. Esta se infiere a partir de que los mismos docentes no cuentan con los conocimientos, lo que en ellos genera una gran preocupación, lo que podría influir en su actitud, haciéndola negativa. Pero sin embargo Manosalva (1992), señala que es más probable que el docente presente una actitud favorable si cuenta con la formación, las estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo de integración educativa.

De acuerdo a lo anterior Herrera (2001), hace mención que los profesores expresan un temor natural para hacer frente a su actuación pedagógica dentro de la escuela integradora, debido a que su formación docente está sustentada con otro modelo o enfoque y por que no cuenta con la información suficiente, por lo que esta situación pone en alerta al sistema educativo en todos sus niveles ya que, cuando se habla de que se lleve a cabo la integración educativa, se refiere a que los docentes estén capacitados para hacer frente a sus nuevas responsabilidades, lo que genera una actitud favorable en el proceso integrador de alumnos con necesidades educativas especiales.

Los resultados aquí reportados apoyan la postura de que si el profesor de educación regular cuenta con la capacitación y elementos necesarios para llevar a cabo la integración educativa y así poder favorecer la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales y de los niños que no las tienen.

Es urgente entonces la formación de profesionales con capacidad para afrontar la heterogeneidad entre los alumnos de las aulas regular. Por ello, hay que evitar preparar al profesorado para una homogeneidad que no existe en las escuelas, para un niño

hipotético o de nivel medio, para una enseñanza homogénea. Por el contrario la, formación inicial ha de ir encaminada a comprender e interpretar el complejo mundo de las desigualdades de los alumnos y de la heterogeneidad de las aulas (López, 1996).

Otro aspecto importante que favorece el cambio de actitud de los docentes es la experiencia en integración educativa, pues como se puede observar en los resultados la población con experiencia muestra una actitud favorable y los que no han tenido la experiencia también manifiestan una buena actitud para llevarla a cabo.

Ya que la etapa educativa obligatoria está caracterizada por una educación que busca ser comprensiva y a la vez diversificada aspectos difíciles de conjugar y más aún de integrar buscando el equilibrio entre ellos, pues una educación básica y común para todos los alumnos no segregadora que hace posible el principio de igualdad de oportunidades, debe articularse de forma coherente con aquel otro principio referido a satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado, atención a la diversidad.

Por ello, el reto que plantea en la actualidad la enseñanza comprensiva no es solamente el de ampliar la escolarización dentro de un currículum común uno de los problemas más importantes que ha de resolver la educación obligatoria es el de cómo proporcionar una respuesta educativa adecuada a un colectivo de estudiantes ciertamente heterogéneo, con necesidades de educación muy diversas e intereses personales muy diferentes, operando en un mismo centro escolar y con un currículum en gran parte común (Marchesi y Martín, 1993).

## *CONCLUSIONES*

La conclusión a la que se puede llegar, a partir del análisis de los resultados, es que la actitud favorable que manifiestan los profesores de las escuelas participantes del municipio de Chalco Estado de México hacia la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en un aula regular, a pesar de no contar con la formación y la experiencia necesaria. Asimismo la investigación de estos factores posibilita la modificación, formación y el mantenimiento de estas actitudes favorables.

En este sentido, y con base a los resultados descritos anteriormente en el capítulo tres de esta investigación apoyan las hipótesis planteadas en la investigación:

- Existe diferencia de actitudes entre los profesores ante la integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.
- Los profesores de educación primaria desconocen en que consiste el proceso de integración educativa por lo tanto esto influye en su actitud para integrar a niños que presentan necesidades educativas especiales en escuelas primarias del Estado de México.

A partir de esto se podría hacer pensar a los docentes que de la misma manera que manifiestan una aceptación hacia la integración educativa podrían apoyarse para buscar conjuntamente una formación integral para llevar a cabo el proceso integrador. Para lo cual es necesario concientizar a las autoridades necesarias y administraciones de la importancia vital que tienen los apoyos que les proporcionan a los profesores, pues no basta la buena intención y una buena actitud sino existe un cambio radical visualizado en los apoyos que le proporcionen tanto a docentes como a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por ello es necesario que las autoridades consideren lo antes mencionado, para formular proyectos que logren modificar el sentir, pensar y actuar de los docentes, a través de un proceso de revisión, análisis y evaluación institucional en el que los mismos docentes busquen alternativas para dar respuesta a la diversidad.

Por tal razón, es recomendable que se evalué el currículo de formación inicial docente, aquellas materias teórico-prácticas que aporten los conocimientos básicos para que orienten su trabajo hacia el desarrollo de habilidades que den respuesta a la demanda de la diversidad de las necesidades educativas especiales en el aula, dado que se encontró que los docentes no están formados para enfrentarse a las exigencias del nuevo modelo que exige la integración educativa.

### *SUGERENCIAS*

A partir de los resultados de la presente investigación, cabe resaltar que es necesario contar con el apoyo de más especialistas para implementar la integración educativa, ya que los docentes de aula regular informan que su experiencia y formación no es la suficiente para dar respuesta a las exigencias de la integración educativa.

Con base en el análisis de resultados, así como en la discusión y las conclusiones, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Debe proporcionarse una formación profesional en educación especial a todo el personal docente de aula regular. Esto básicamente se logrará desde su formación profesional, es decir como ya se menciono anteriormente en el apartado de formación docente para la integración educativa, todas las normales o licenciaturas que tengan que ver con la educación deben incluir en su curriculum contenidos relacionados con la integración educativa para que los futuros profesores tengan las herramientas necesarias para enfrentar la integración educativa.

León (citado por Porras, 1998), menciona que los contenidos que se deben considerar en la formación inicial de los profesores ordinarios, según una recopilación de estudios realizados, son los siguientes:

- El conocimiento sobre la naturaleza de la integración, el conocimiento específico de los medios y sistemas de apoyo, de las actitudes favorables para su promoción e identificación del alumno deficiente, del ambiente de aprendizaje que les permita valorar las necesidades de sus estudiantes para la elaboración de programas

individualizados, sobre la evaluación a sus estudiantes, sobre la planificación y administración; además habilidades para seleccionar, modificar y desarrollar materiales curriculares, así como para comunicarse y colaborar.

Dado que estos conocimientos y/o habilidades no pueden adquirirse de una sola vez durante el proceso de su formación inicial, se hace necesaria la formación permanente, que le permita al futuro docente contemplar su formación inicial como el inicio de un proceso formativo, durante el recorrido de su vida profesional (Hernández y Sánchez, 1997 y Torres, 1997).

López (1996) explica que los nuevos planes de estudio han de ofrecer un perfil de profesor cuya actividad fundamental no sea la de mero aplicador de normas y principios, sino la de ese profesional que a través de su práctica diaria aprenda a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas formulas de búsqueda, nuevos modos de afrontar y de comprender los problemas que en una situación tan compleja como la que ofrece la escuela integradora suelen ocurrir frecuentemente.

- Realizar cursos, talleres, pláticas y conferencias que brinden a los profesores el conocimiento y las herramientas necesarias para llevar a cabo la integración educativa en un aula regular.

Para lo cual sería conveniente que en las juntas de consejo técnico los profesores aborden temáticas que tengan que ver con la integración educativa, es decir cada mes los profesores deberán organizarse de acuerdo al grado que les corresponda preparando una exposición, conferencia etc., valiéndose de los recursos tecnológicos que mejor les parezca para brindar a sus demás compañeros del centro escolar la información necesaria y adecuada sobre necesidades educativas especiales y cualquier otra temática que tenga que ver con la integración educativa y con su papel como docentes para llevar a cabo este proceso con éxito y así lograr que su escuela se convierta en una escuela integradora donde el personal esta preparado para llevarlo a cabo.

- Especialistas que brinden asesoría a los docentes de aula regular en el manejo de casos concretos que resulten ajenos a la formación y conocimientos con que este personal cuenta.

En este sentido y de acuerdo con la diversidad de situaciones de aprendizaje que se pueden presentar, la formación profesional ha de ser cada vez más una preparación para el trabajo cooperativo e interdisciplinar. Una formación que permita integrarse en un equipo de trabajo, ya que las exigencias pedagógicas no son sólo de colaboración entre profesores tutores y profesores de apoyo, sino, principalmente de especialistas (logopedas, fisioterapeutas, médicos, psicólogos, pedagogos, etc.), auxiliares y educadores. Una formación por tanto polivalente (López, 1996).

Para que los docentes puedan llevar a cabo esta sugerencia deberán solicitar el apoyo constante de los equipos de USAER, sino lo hay en su escuela el de su zona escolar, para lo cual deberán estar dispuestos a trabajar en equipo, en un equipo interdisciplinario para lograr el éxito de los alumnos con necesidades educativas.

Para investigaciones futuras se sugiere que el investigador este presente en el salón de clases observando el trabajo de los profesores con los niños que presentan necesidades educativas especiales. Contemplando la posibilidad de que pueda implementar un taller en el que le brinde a los docentes del centro escolar los conocimientos necesarios sobre el proceso de integración educativa.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid. Ediciones Unesco-Narcea.
- Aranda, R. (2002). *Educación Especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid. Pearson Educación.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas Especiales*. Málaga. Aljibe
- Blanco, R. y Duk, C. (1996). *La integración de los alumnos con necesidades especiales*. Educación 2001, 17. 42- 46.
- Capacce, N. y Lego N. (1987). *Integración del discapacitado*. Buenos Aires. Humanistas.
- Casanova, M. (1990): *Educación especial: hacia la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Chiú, V. Y. (1997). Práctica docente e integración educativa. Revista de la escuela y del maestro. Básica, 16. 62-64.
- Correa, J. (1999). *Integración escolar para la población con necesidades educativas especiales*. Colombia. Editorial. Magisterio.
- Cuomo, N. (1992). *La integración escolar: ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?*. Madrid. Editorial. Visor.
- Dirección General de Educación Especial (1985): *La educación especial en México*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Especial. (1994): Cuadernos de integración educativa. (5ts). México: SEP
- Ezcurra, M. (1980): *Análisis histórico del desarrollo de la educación especial: marco conceptual de la educación especial en México*. México: ISEAC.
- Fernández, G. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid. Editorial. Escuela Española.
- Fortes, A.(1994). *Teoría y práctica de la integración escolar*. Málaga España. Aljibe.
- Galeana, H.; Rosales, A. y Suaste, J. (1982): *Educación especial en México*. México: Investigación sobre la Educación.
- García Pastor, C (1998). *Una escuela común para niños diferentes; la integración escolar*. Barcelona, Ediciones EUB.
- García T. (1993). Actitudes de los profesores. Cuadernos de pedagogía, 214. 16-17

- García, C; Escandón, M; Fernández, T; Mustri, D y Puga, V (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP
- Garrido, J. (1998): *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*. Madrid: CEPE.
- Garrido, J; Marchena, R; Fernandez, C; López, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Archidona (Malaga). Aljibe.
- Gómez Iribe, M.C. (2005). La integración educativa un concepto más humano de la discapacidad. *Revista Pedagógica*. No 56-57.
- González, E. (coord.) (1999): *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.
- González, Moreno. *Actitudes de las educadoras hacia la integración. La psicología social en México*, vol. VIII.
- Guarella, C. V., Marín, R. M., Peralta, M. M. y Rojas, Y. C. (2000). La integración educativa de niños con necesidades educativas especiales: un estudio de actitudes docentes. Tesis de licenciatura inédita, Universidad Pedagógica Nacional México D.F.
- Guitart Aced, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar Reflexiones y propuestas*. España.
- Hernández, F; Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta saber la asignatura*. México. Editorial. Paidós.
- Jiménez, P; Vila, M (1999). *Revista de Educación Especial. Diversidad y educación* No 26.
- Jiménez, P y Vila M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Archidona (Malaga). Aljibe.
- Jurado de los Santos, Pedro. (1999-2000). *A Lápiz*. Revista de información y cultura.
- Ley general de educación. (1993). México. Leyes, decretos, etc. Artículo 3º constitucional. México. SEP.
- López, M. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, España. M.C.E.P.
- López, M. M; Guerrero, J. F. (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social*. España. Paidós.
- Lus, M. A. (1999). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Argentina. Editorial Paidós.

- Marchesi, A; Coll, C; Palacios, J.(1996). *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid. Editorial Alianza.
- Marchesi, A; Martín El. (1990). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza.
- Molina, E. (2003): Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros. México: Trillas.
- Molins, R. M. (1993). El derecho a ser diferente. *Revista de educación*, 205. 38-39.No 2.
- Pérez Bucio, A. (1996). La formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de pedagogía*.
- Porras Vallejo, R (1999). *Una escuela para la integración educativa, una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla. Edición Morón 2ª edición.
- Puigdelívoll, I. (1998): *Programación del aula y adecuación curricular*. El tratamiento de la diversidad. Barcelona: Graó.
- Puigdelívoll, I. (2000): *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Rojas, S. R. (1993). Diseño de la muestra. En: R. Rojas, S. Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdez. 171.
- Salvador, F.(1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Malaga, España. Editorial.Aljibe.
- Sánchez Palomino, A (2002). *Educación Especial. Centros Educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide.
- Sánchez, A. (1997). *Educación Especial*. Madrid. Editorial.Piramide.
- Sánchez, P.; Cantón, M. y Sevilla, D. (1997): *Compendio de educación especial*. México: El Manual Moderno.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*. México.
- SEP (1998). *Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas siglo XXI. Especial*. México: SEP
- SEP (2000). *Curso Nacional de Integración Educativa*. México D.F: complejo.7-191.
- Serrano, G. (1996). *Experiencias de integración de niños con síndrome de down que acuden a escuelas montesori*. México. Serrano Limon.
- Toledo G., M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con Necesidades Especiales*. Madrid: Santillán.
- Verdugo, A., M.A.; Arias Martinez,B. (1991). Evaluación y modificación de las actitudes hacia los minusvalidos. *Revista de Psicología general y aplicada*.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid. La muralla.

# ANEXOS

**ANEXO 1**  
**CUESTIONARIO 1.**  
**DATOS GENERALES**

Instrucciones:

Las siguientes preguntas deberán ser contestadas de acuerdo a lo que se les pide. Conteste lo más honesto posible, la información es confidencial y para uso exclusivo de la investigación.

Datos generales.

Nombre (opcional).

.....

Sexo. .... Edad..... años.....

Nombre de la escuela.....

Turno. ....

Formación profesional. ....

Años de experiencia docente. ....

Grado en el actualmente labora. ....

Existe USAER:

Dentro de la escuela..... ( ).

Dentro de la zona escolar..... ( ).

Marque con una cruz “x” la respuesta que considere correcta. Conteste y especifique cuando se indique. Recuerde que no puede dejar preguntas sin respuesta, y que debe elegir una sola opción en cada pregunta.

1. Tiene alguna formación en educación especial.

Si ( ) No ( )

Especifique.....

.....

2. Qué entiende por discapacidad.

( ) A) Una condición personal que se presenta de forma transitoria o definitiva la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y adecuaciones.

( ) B) Una persona anormal que representa una amenaza social e inspira temor o compasión con una desventaja inherente y sin capacidad para decidir su vida.

( ) C) Una persona que tiene pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.

3. Qué son las Necesidades Educativas Especiales.

( ) A) Aquellas que se traen con sígo desórnes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desórnes en uno de más de los procesos psicológicos básicos.

( ) B) Aquellas que pueden presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo, ya sea por causas externas o internas.

( ) C) Aquellas propias de las personas con dificultades significativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación en lugares especiales y no como alumnos regulares.

4. Ha recibido información, apoyo preparación, etc. Para llevar acabo la integración educativa.

Si ( ) No ( )

Especifique.....

.....

5. Conoce los avances más recientes sobre integración educativa.

Si ( ) No ( )

Especifique.....

.....

6. Ha tomado algún curso sobre integración educativa.

Si ( ) No ( )

Especifique.....

.....

7. De qué manera ha actualizado su práctica docente.

( ) A) De forma autodidacta.

( ) B) Por medio de cursos.

( ) C) De ninguna forma.

8. Acude con frecuencia a instancias que le proporcionen información sobre integración.

Si ( ) No ( )

Especifique.....

.....

9. Estudia actualmente.

Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

10. Conoce la diferencia entre integración educativa y escolar.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

11. Ha tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

12. Cómo sería su relación personal si trabajará con niños con necesidades educativas especiales.  
( ) A) De agrado.  
( ) B) De desagrado.  
( ) C) De indiferencia.

13. Actualmente tiene un niño integrado dentro de su grupo.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

14. Siempre ha sido maestro de educación regular.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

15. Ha trabajado en alguna institución de educación especial.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

16. Realiza alguna otra actividad que tenga que ver con integración educativa a parte de su práctica docente.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

17. Conoce alguna experiencia sobre integración.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

18. Ha trabajado con algún tipo de discapacidad.  
Si ( ) No ( )  
Especifique.....  
.....

19. Ha trabajado en algún grado escolar con niños con necesidades educativas especiales.

Si ( ) No ( )

Especifique.....

.....

20. Cómo podría ser la interacción maestro - alumno al trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

( ) A) Activa.

( ) B) Pasiva.

( ) C) No podría ser.

21. Ha trabajado con especialistas de alguna discapacidad.

Si No

Con quienes.....

.....

22. Ha solicitado los servicios de USAER para la atención de su grupo.

Si No

Por qué.....

.....

23. En las juntas de consejo técnico se tratan temas referentes a integración educativa.

Si No

Cuáles.

.....

24. En caso de tener niños integrados. Comenta sus casos dentro de las juntas de consejo.

Si No

Por qué.

.....

.....

25. Colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con necesidades educativas especiales.

Si No

De qué manera.

.....

.....

26. Tiene un grupo de trabajo.

Si No

Especifique.....

.....

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

A) Docentes.

B) Especialistas y docentes.

C) Otros

Especifique.

.....  
.....

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

- A) Estrecha.
- B) Esporádica.
- C) Nula.

29. Los padres de familia colaboran con usted cuando se solicita.

- A) Siempre
- B) Algunas veces.
- C) Nunca.

29. Para su práctica docente usted gusta de trabajar;

- A) Sólo.
- B) En equipo.
- C) Ambas modalidades.

**ANEXO 2**  
**CUESTIONARIO 2**  
**ESCALA DE ACTITUDES**

Instrucciones:

En este cuestionario no existen respuestas correctas o incorrectas, no es un examen. Las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente su opinión. Tan sólo se quiere conocer su parecer con respecto a la integración educativa de niños (as) con necesidades educativas especiales. Por ello se le pide que lea las afirmaciones detenidamente antes de contestar. La información que proporcione será de carácter estrictamente confidencial y se utilizara únicamente para efectos de la investigación.

En las siguientes paginas encontrara una serie de afirmaciones. Lea cada una de ellas con detenimiento y señale con una cruz (x) la respuesta que crea más apropiada (sólo puede marcar una opción por afirmación). Todas las afirmaciones deben ser contestadas.

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

TA = significa Totalmente De acuerdo.

A = significa De acuerdo.

D = significa Desacuerdo.

TD = significa Totalmente Desacuerdo.

Ejemplo:

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales son incapaces de ayudar a sus compañeros.

TA  A  D  TD

Si usted marca TD, quiere decir que está totalmente en desacuerdo en que “los alumnos con necesidades educativas especiales son incapaces de ayudar a sus compañeros”.

Agradecemos su colaboración.

1. Las personas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a nacer.  
 TA  A  D  TD
2. Me gusta enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula.  
 TA  A  D  TD
3. Los alumnos con necesidades educativas especiales son inteligentes.  
 TA  A  D  TD
4. Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con necesidades educativas especiales  
 TA  A  D  TD
5. Las personas con necesidades educativas especiales viven mejor en internados.  
 TA  A  D  TD
6. Es bueno que las personas con necesidades educativas especiales estudien en escuelas regulares.  
 TA  A  D  TD
7. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen potencial para razonar.  
 TA  A  D  TD
8. Las personas con necesidades educativas especiales deben ser tratadas como seres humanos sin distinción.  
 TA  A  D  TD
9. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con necesidades educativas especiales.  
 TA  A  D  TD
10. Una persona con necesidades educativas especiales tiene facultades para estudiar.  
 TA  A  D  TD
11. Los alumnos con necesidades educativas especiales están imposibilitados para poner atención  
 TA  A  D  TD
12. Los alumnos con necesidades educativas especiales saben seguir reglas y normas dentro de la escuela.  
 TA  A  D  TD
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales asimilan contenidos académicos.  
 TA  A  D  TD
14. Los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral.

TA A D TD

15. Es imposible para alumnos con necesidades educativas especiales realizar actividades en el aula regular.

TA A D TD

16. Las personas con necesidades educativas especiales son seres sociales educables.

TA A D TD

17. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen capacidad de memorizar.

TA A D TD

18. El aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales se favorece con la intervención de especialistas.

TA A D TD

19. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con necesidades educativas especiales.

TA A D TD

20. Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a ser aceptado por los demás.

TA A D TD

21. Hay actividades recreativas que las personas con necesidades educativas especiales pueden compartir con las demás personas.

TA A D TD

22. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con necesidades educativas especiales.

TA A D TD

23. Para enseñarle a los alumnos con necesidades educativas especiales debemos colaborar con los especialistas.

TA A D TD

24. Considero que las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir educación escolar regular.

TA A D TD

25. Los alumnos con necesidades educativas especiales son poco inteligentes.

TA A D TD

26. Las personas con necesidades educativas especiales, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano.

TA A D TD

27. Las personas con necesidades educativas especiales deben estar en escuelas exclusivas para ellos.

TA A D TD

28. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben tener una sección exclusiva dentro de la aula.

TA A D TD

29. Las relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con necesidades educativas especiales en algunas de ellas.

TA A D TD

30. Las personas con necesidades educativas especiales son un problema para la sociedad.

TA A D TD

31. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con necesidades educativas especiales.

TA A D TD

32. El aprendizaje de un alumno con necesidades educativas especiales depende de un buen desarrollo integral.

TA A D TD

33. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales irá en detrimento de los otros estudiantes.

TA A D TD

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

TA A D TD

35. Una persona con necesidades educativas especiales es incompetente para estudiar.

TA A D TD