



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA EDUCATIVO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO

**“LA ACTITUD DEL DOCENTE A NIVEL PRIMARIA REGULAR ANTE
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

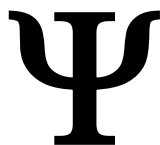
PRESENTAN:

García Moreno Palomino Thais Rosario

Pérez Bernal Diana

ASESOR DE TESIS:

Morales Herrera Leticia



MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE 2010

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	5
CAPÍTULO 1	
MARCO CONTEXTUAL	
1.1 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.	9
1.2 El proceso de federalización.	15
1.2.1 La implementación de las políticas.	17
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO	
2.1 Integración Educativa.	23
2.2 Un nuevo modelo educativo: necesidades educativas especiales.	25
2.3 Antecedentes del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.	32
CAPÍTULO 3	
LAS ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN	
3.1 Actitudes	42
3.1.1 Componentes de las actitudes	44
3.1.2 Características de las actitudes	46
3.1.3 Clasificación de las actitudes	48

3.1.4 ¿Cómo se forman nuestras actitudes?	48
3.2 La actitud del docente ante la inclusión	49
3.2.1 Formación docente para la inclusión educativa	56

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Planteamiento del problema	62
4.2 Objetivos de investigación	63
4.3 Hipótesis	63
4.4 Participantes	64
4.5 Escenario	64
4.6 Instrumento de medición	65
4.7 Procedimiento	72
4.8 Resultados y Análisis de resultados	73

CONCLUSIONES	89
---------------------	-----------

DISCUSIÓN	92
------------------	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
-----------------------------------	-----------

ANEXOS:

Anexo 1 Cuestionario 1	107
Anexo 2 Cuestionario 2	115

RESUMEN

El presente trabajo contiene información que expone, con base en resultados bajo sustento teórico, que la inclusión educativa no sólo facilita el desarrollo personal y social del alumno con necesidades educativas especiales, sino también favorece la permanencia en la sociedad. También lleva a conocer los diferentes factores que intervienen en la manera en que se lleva a cabo la inclusión educativa en nuestro país, con Leyes y Proyectos que se han ido desplegando en los últimos sexenios.

Asimismo se describe la actitud que presenta el docente ante la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares, mediante el estudio de variables que influyen en éste proceso.

Analizando lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Las actitudes que predominan en los profesores de educación primaria regular ante la inclusión, están directamente relacionadas con su formación docente en educación especial, experiencia en la integración educativa y su interés al trabajo en equipo?

Los resultados obtenidos muestran que a pesar de que los profesores no cuentan con información sobre el tema y no tienen formación profesional en educación especial, manifiestan una actitud favorable. Además se halló que están dispuestos a trabajar en equipo para tener herramientas que les permitan enfrentarse a este proceso de inclusión educativa.

“Si no podemos poner fin a nuestras diferencias contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas.”

John F. Kennedy

AGRADECIMIENTOS:

A mi abuela, Rosario Zapata Sánchez:

Por su amor, su sabiduría, su paciencia, su apoyo moral y económico y sobre todo por el calor que su amor, genera latidos en mi corazón, para creer que puedo lograr todo lo que me proponga y sentirme orgullosa de ello.

A mi madre Adaljisa Palomino Zapata:

Por darme la vida y hacerme ver que esta, funciona a base de esfuerzos.

A Anuar Estrada Hernández:

Por aparecer en mi vida en el momento justo y mostrarme que el amor si existe, por creer en mí, por levantarme con verdades que me hicieron fuerte para crecer en todos los aspectos, por apoyarme moral y económicamente y por hacerme ver que la paciencia es la base del éxito.

TE AMO.

A mi tío Miguel Ángel Fuentes:

Que hizo el papel de padre al brindarme su apoyo moral y económico, al hacerme ver mis virtudes y defectos, dándome aliento para seguir adelante y ver la vida con más ligereza, porque como dice: *“la vida es un albur, y nunca se sabe que pasara”*.

A Pepo y Jul's Correa:

Porque SIEMPRE creyeron en mí y en todo momento me recordaban lo grande que soy y que con su pérdida, que es irreparable, me mostraron que vida, solo hay una y hay que vivirla como si fuera el último día de nuestras vidas.

A mi familia (Olimpia Palomino, Teresa Andrade, Alejandro Barba y Elsa Palomino) y amigos (Tania Saldivar, Sofía Yáñez, José Aguilar, Juan Miguel Fong y Linda):

Que en todas las formas me mostraron su apoyo, confianza y cariño para realizar este proyecto.

A mi amiga y compañera Diana Pérez Bernal:

Por soportarme y aceptar realizar este proyecto juntas, amiga de corazón deseo que sigamos juntas en este largo camino, te quiero mucho.

A Leticia Morales Herrera:

Por creer y confiar en mí, por compartir conmigo sus conocimientos que me serán útiles a lo largo de mi desempeño profesional, por apoyarme con su asesoría, que fue el motivo que me impulso a realizar este proyecto hasta verlo culminado y sobre todo por abrirme su corazón para dejarme ver el maravilloso ser humano que es.

¡Gracias por todo!

Y recuerden que las utopías son los pies que mueven al mundo.

Thais

A mi hijo Kenyiro:

Que fue el motor que originó que se iniciara mi aventura académica y aunque no está físicamente, el sigue estando en mí.

A mis padres Luis Horacio Pérez y María Concepción Bernal:

Por apoyarme a lo largo de mi carrera, tanto moral como económicamente, para poder salir adelante y por enseñarme lo importante que es prepararse para ser una mejor persona y una mejor profesionista.

A mi esposo Eduardo Viosca y a mis hijos Erick y Sayuri:

Porque ellos fueron los que día a día me impulsaron a salir adelante en los momentos de flaqueza.

A mi amiga y compañera Thais:

Por apoyarme en los momentos difíciles de querer claudicar y por enseñarme a reencontrarme.

Los Amo.

A nuestra asesora Leticia Morales:

Por mostrarme que la paciencia es una virtud y guiarme en el proceso de titulación.

Gracias por todo.

Diana

INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo se han ido desarrollando distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas las discapacidades. Estas concepciones y actitudes se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas: de la eliminación y rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y segregación, para finalmente aceptar su aparición en diferentes contextos sociales (familia, escuela, trabajo) (García, et. al, 2000).

Hoy en día, los aspectos normativo, filosófico y legal de la inclusión educativa se encuentran bien fundamentados; sin embargo, muchos de los docentes desconocen estos principios que respaldan y dan validez oficial a la integración educativa, a la aceptación y buen trato, pero sobre todo a la correcta atención que se merecen las personas con alguna necesidad educativa especial pues “parecemos olvidar que todo orden normativo y sus lineamientos deben ser cumplidos escrupulosamente” (Castellanos, 1987, p. 51).

Ubicándonos en la realidad práctica, tristemente, en el contexto educativo, particularmente en México, la atención que brindan algunos profesores regulares, dista mucho de la forma en que realmente deben de proceder, es decir, no va acorde el ser con el deber ser, no existe esa congruencia entre el discurso y la acción.

Es cierto que hoy en día existen maestros, psicólogos, terapeutas, pedagogos, entre otras personas especializadas que son partícipes en el proceso de información, concientización y participación, sobre las formas correctas de proceder ante la inclusión educativa, por lo que queda claro que hay que identificar de manera precisa si realmente se están llevando a cabo dichas formas de proceder ante la inclusión educativa.

Dubrovsky (2005) menciona que; en lo que se refiere a los procesos de integración escolar, se habla del contacto que se establece entre la educación especial y la educación común con el propósito de ofrecer transitar la escolaridad en el ámbito de la educación común aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente fueron exclusivamente sujetos de la educación especial.

Cabe destacar, que en nuestro país se realizó la reestructuración del subsistema de educación especial con el firme propósito de crear condiciones favorables para la inclusión educativa. Las primeras experiencias datan de los años 90 (Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, 1994) y se encaminaron a integrar a alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular, posteriormente en el año 2001 (PNE 2001-2006 y PNE 2007-2012) se impulsó una política educativa que tenía como premisa el trabajo colaborativo entre maestros regulares y maestros especiales. Este panorama permite suponer que, después de más de una década, se han conseguido avances en la concepción que los maestros regulares tenían acerca de la integración educativa y posteriormente de la inclusión.

De aquí se desprende la razón de esta investigación y la importancia de analizar la problemática que envuelve las actitudes del docente a nivel primaria regular ante la inclusión, ya que se consideró que es una problemática no sólo de carácter académico, sino también social, económico, político y cultural que incluye a alumnos, docentes, padres de familia, sociedad y demás actores que intervienen en esta política educativa.

Por lo anterior, en el presente trabajo se pretenden conocer las actitudes de los docentes a nivel primaria regular de las escuelas públicas de las delegaciones Benito Juárez y Coyoacán del Distrito Federal, frente al proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan necesidades educativas especiales; siendo preciso además, analizarlas en función de las variables: formación docente en educación especial, de la experiencia en integración educativa y del interés para el trabajo en equipo.

Se asume entonces que la inclusión no implica únicamente, la idea de la inserción escolar, sino lograr el acceso y permanencia exitosa de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares. La inclusión es responsabilidad y compromiso de la educación básica, de ahí que es importante la participación comprometida de autoridades, maestros, padres de familia, alumnos y comunidad educativa en su conjunto.

A continuación se expone de manera breve el contenido de esta investigación:

Como primicia se presenta la justificación, que muestra de manera concreta la finalidad del tema a investigar.

En el primer capítulo se encuentra el marco contextual que incluye información relevante acerca del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, el proceso de federalización y la implementación de las políticas, lo cual muestra las razones que fundamentan los fines de la inclusión educativa en México en términos de la política educativa.

El segundo capítulo contiene el marco teórico, que muestra el nuevo modelo educativo (Necesidades Educativas Especiales), los antecedentes del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, apartado que deja ver el devenir histórico de la inclusión en México, así como el concepto de integración educativa expuesto por diversos autores.

Posteriormente se encuentra el capítulo tres el cual se desglosa de la siguiente manera: los conceptos de actitud dados por diferentes autores, sus componentes, características, clasificación y formación, para consecuentemente abordar de lleno el tema de las actitudes del docente de educación primaria regular ante la inclusión y su formación inicial, mostrando así lo trascendente de propugnar el tema; ya que las actitudes no sólo son constructos que explican una gran parte de la conducta humana,

sino a la vez importantes elementos conductuales que permitirán entender dichas actitudes docentes.

Luego en el capítulo cuatro se describe el método utilizado, el cual comprende y delimita el número de sujetos que conforman la muestra; los instrumentos que se utilizaron para obtener los datos y características socioprofesionales de los docentes, así como su formación en educación especial, experiencia en integración educativa y su interés al trabajo en equipo. Además de detallar la forma en que fueron elaborados los instrumentos, su validación y aplicación. Dichos datos sirvieron, para conocer la actitud docente de la muestra.

Además se presentaron los resultados del análisis estadístico de los datos; en donde los hallazgos más importantes se ubican en función de las variables de estudio de esta investigación.

Finalmente se mostraron las conclusiones y anexos derivados de la presente investigación, con el fin de ofrecer datos que arrojen lo trascendental de superar los obstáculos y prejuicios enfrentados por los sujetos de investigación.

JUSTIFICACIÓN

En México la mayor parte de los docentes de educación primaria regular piensan que la integración educativa para niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no debe ser su responsabilidad. Dicen que debería existir personal e instalaciones especiales para atender a estos menores (Herrera, 2001).

Por lo anterior, Torres y Sánchez (1997), menciona que la educación de los alumnos con necesidades educativas 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 para cada escuela. 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).

Sin embargo la realidad a la que se enfrentan tanto alumnos con necesidades educativas especiales como profesores de educación regular en el contexto mexicano, no es como la han planteado varios autores (Gómez, 2005 y Marchesi y Martín, 1993), esto porque existen muchos factores que de cierta forma han limitado el proceso de inclusión educativa, empezando porque algunos docentes de educación regular ni siquiera conocen en qué 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 general tomando en cuenta las áreas de salud, social, recreación, deporte y educación, por lo tanto la inclusión educativa fue incluida en la modificación de la Ley General de Educación en el artículo 41.

Por lo anterior se sustenta que los alumnos con necesidades educativas especiales que anteriormente asistían a escuelas de educación especial, actualmente pueden ingresar a las escuelas de educación regular. Esto es posible debido al proceso de *inclusión educativa*, la cual supone la igualdad de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro del aula regular. En definitiva, como ya se ha indicado, para que esta integración se lleve a cabo es necesaria la participación de todas las esferas sociales pues ello implica un cambio que no sólo involucra al ámbito educativo.

En cuanto a este último se refiere, 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 maestro regular el que está implicado de manera directa con la inclusión de estos niños, pues es el primero en tomar decisiones pedagógicas y en recurrir a los profesionales de educación especial si lo cree pertinente, esto conlleva a la necesidad de realizar cambios en su papel como docente y uno de estos cambios es su actitud, pues si ésta es favorable se puede lograr el éxito de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular.

Frente a este escenario, es preciso que la formación de los futuros docentes, contemple cambios curriculares en los planes educativos de la educación normalista que tienen que ver con este enfoque inclusivo e intentan promover los conocimientos indispensables para atender a la diversidad del alumnado y las actitudes docentes favorables.

Es entonces la integración educativa, 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 importante reconocer que no en todos los casos es posible que la inclusión suceda, pues algunos profesores no están dispuestos a modificar el currículo, su actitud, o implementar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje para educar a alumnos con necesidades educativas especiales en un aula regular.

Otros factores que pueden interferir en este proceso de integración, son los años de servicio de los profesores, la formación que este tenga para poder trabajar con la inclusión de estos niños, la edad o el género (Capacce y Lego, 19987).

Entonces queda claro que la escuela primaria es donde comienza la integración no sólo 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 se le agrega la actitud de la comunidad educativa hacia estos niños, 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 las necesidades que presentan para poder acceder a los contenidos de aprendizaje (Sánchez y Torres, 1997).

Ante esta situación es conveniente conocer las actitudes de los profesores de Educación Primaria Regular ante la inclusión, e indagar el tipo de relación entre la variable actitudes y las variables: formación docente en educación especial, experiencia en integración educativa y el interés al trabajo en equipo, ya que varios investigadores (Abós & Polaino-Lorente, 1986; Nicasio y Alonso, 1985 & Illán 1986), las consideran clave en el estudio de las actitudes que los profesionales de la educación regular tienen ante la integración educativa.

Por ello el propósito de esta investigación es conocer las actitudes de los docentes a nivel primaria regular ante la inclusión educativa y su relación con dichas variables (formación docente en educación especial, experiencia en integración educativa y el interés al trabajo en equipo) por lo que se aplicó una escala de actitudes

en donde los datos arrojados ratificaron las citas realizadas por los diferentes autores hallados para conformar la parte teórica de la presente investigación.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL

1.1 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa.

Las razones que fundamentan los fines de la integración educativa en términos de la Política Educativa Nacional, tiene la influencia de los movimientos integracionistas en el ámbito internacional, que proponen lograr con éxito la integración educativa de las personas con discapacidad y su posterior integración laboral y social.

La equidad es el principio rector de la educación para todos y significa dar más a quienes menos tienen, sobre todo a la población más vulnerable que entre otros se hace mención de los niños, los discapacitados, las mujeres y entre otros que se puede mencionar, los indígenas. (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

La atención a la escuela regular como **escuela integradora** se convierte en el objetivo central para crear las condiciones pedagógicas que posibiliten lograr con éxito la integración escolar de los niños con discapacidad, acción que además de beneficiar a todos los miembros de la comunidad escolar, también beneficia a la sociedad en su conjunto.

El **derecho a la educación** de las personas con discapacidad es una demanda justa que tiene respuesta en la oferta de Integración Educativa del Poder Ejecutivo Federal.

En nuestro país el pasado Gobierno Federal (Programa Nacional de Educación 2001-2006) en su política de desarrollo humano y social, en particular en lo referente a la acción educativa, tenía como objetivo estratégico lograr la justicia, la equidad social y educativa.

Como puede comprobarse con la atención de las personas con discapacidad, mediante el impulso de distintas acciones para que puedan acceder a un modelo educativo incluyente con la finalidad de que desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, para su inclusión social. Por dicha razón, la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales se hace con base a un servicio de apoyo a las escuelas de educación básica, en lugar de un sistema educativo paralelo como se había venido haciendo en otros momentos.

Es en este contexto de la política educativa donde surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

El objetivo general del PNFEEIE es:

“Fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para que los alumnos con necesidades educativas especiales reciban la atención que requieren y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida”. (Diario Oficial del 13 de marzo de 2002, p.38)

El PNFEEIE tiene como objetivos particulares:

- “Garantizar a los maestros de educación especial y de educación regular básica la disponibilidad de recursos de actualización y apoyo para asegurar la mejor atención a los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, tanto en las escuelas de educación básica como en los Centros de Atención Múltiple.
- Promover cambios sustantivos en las prácticas educativas vigentes en las escuelas regulares de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, orientadas a atender a la diversidad y a mejorar la calidad de la educación.

- Propiciar entre los profesionales de educación especial y regular el trabajo colaborativo y colegiado que beneficie a los alumnos con necesidades educativas especiales y al resto de los alumnos.
- Fomentar la participación de los supervisores de educación especial y regular (de los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria), de tal forma que se garantice la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Promover la creación de Centros de Recursos e Información para la integración educativa.” (Diario Oficial del 13 de marzo de 2002, p. 38)

Misión del PNFEIE:

Con respecto a la misión de los servicios de educación especial se considera que es, la de *“favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos necesarios dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad...”* (SEP 2002) El Programa sostiene, que en el caso de alumnos y alumnas que no logren integrarse al sistema regular, se les proporcionarán los apoyos - programas y materiales de apoyo didáctico - necesarios para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Orientación y funcionamiento del PNFEIE:

Sobre la orientación y funcionamiento de los servicios de apoyo, el PNFEIE señala que debe desaparecer la idea de que las escuelas integradoras deben cubrir una cuota mínima de alumnos con necesidades educativas especiales atendidos en la escuela. Los servicios de apoyo, no son conformados exclusivamente por especialistas, por el contrario, deben conformarse con la participación de los profesores y especialistas que participan en el proceso de integración educativa, implementando estrategias de

aprendizajes y de enseñanza que apoyen la permanencia de los alumnos en la escuela regular.

El PNFEIE otorga un papel preponderante a la evaluación psicopedagógica interdisciplinaria, ya que es la vía para identificar las fortalezas y debilidades del alumno, de su entorno social y escolar, con esta información se tendrán elementos suficientes para el diseño de las adecuaciones curriculares y las ayudas educativas necesarias para el niño. Con los alumnos integrados, se deberán poner en marcha programas específicos, así como utilizar estrategias y materiales adecuados a sus necesidades. Considera que la integración educativa es una tarea compartida entre los servicios de apoyo y los servicios escolarizados de educación especial, como el Centro de Atención Múltiple (CAM) quienes deberán promover permanentemente la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular. (SEP, 2002)

De acuerdo a lo expuesto en SEP 2002, otro de los rubros considerados por el PNFEIE, es la actualización del personal de educación especial, que tiene como propósito brindar respuesta adecuada a las necesidades específicas que presentan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Con este fin, el personal deberá contar con estrategias específicas para evaluar a los niños con necesidades educativas especiales, reconociendo las capacidades y las limitaciones en las distintas áreas: social, comunicativa, afectiva, académica, entre otras. Además la evaluación debe aportar datos suficientes sobre el contexto social y escolar del alumno con discapacidad. También es necesario que el personal de educación especial, conozca cómo atender las necesidades educativas especiales, fundamentalmente aquellas asociadas a alguna discapacidad. Deberá conocer, los propósitos, objetivos y programas de educación inicial y educación primaria, secundaria y capacitación para el trabajo, en aras de vincular su tarea a los propósitos educativos.

Sobre la ampliación de la cobertura se dará fundamentalmente con la ayuda de los servicios de apoyo (USAER, CAPEP) los servicios de orientación (UOP, CRIE). Se pretende realizar un diagnóstico de las necesidades de recursos humanos, para

incrementar en aquellos casos que sean necesarios, el personal de los servicios de apoyo. Además, de dotar de libros y materiales didácticos suficientes para atender la demanda, esto con el apoyo de las autoridades educativas, aunque no señala como lo lograrán.

Los recursos del PNFEIE son adicionales y complementarios a los programas federales y estatales vigentes para el desarrollo de la integración educativa.

Los postulados del PNFEIE, se constituyeron en líneas de acción que orientaron a las escuelas integradoras en todo el país. Hasta el momento se ha logrado la participación de todas las entidades del país. Sin embargo, algunas de ellas contaban para el 2002, año en que se inicia el programa, con experiencia de integración educativa derivada de su participación desde las primeras experiencias del año de 1994. Este no es el caso de todas las entidades, lo anterior marca una diferencia sustancial en los logros del propio programa y por supuesto de la conformación de las escuelas integradoras.

En suma, se puede afirmar que el PNFEIE tiene como propósito dar continuidad a las acciones impulsadas por el Proyecto de Integración Educativa, a decir: la actualización de los profesores en su fase intensiva y permanente, apoyada en la producción de materiales de apoyo; libros, guías, videos, ampliar el número de escuelas participantes en el PNFEIE, impulsar la conformación de escuelas integradoras con una metodología de trabajo común, que se traduzca en prácticas innovadoras en el aula. Para ello, se ha propuesto establecer claramente la misión de los distintos servicios educativos vinculados al programa.

En las Reglas de Operación del PNFEIE se tiene contemplada la evaluación externa e interna, con este fin se ha considerado el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación con base a los indicadores relativos a los avances académicos, conductuales, actitudinales y de socialización de los alumnos con y sin necesidades educativas especiales. (SEP, 2002)

Cabe mencionar que en la actualidad en nuestro país, lo último que se registra con respecto a el PNFEIE es que el pasado 22 de abril de 2009 se realizó una reunión de trabajo con *representantes de organizaciones de la sociedad civil que trabajan a favor de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes*, en donde los Propósitos de la Reunión fueron:

- Informar a las organizaciones de la sociedad civil que trabajan con y para personas con discapacidad, acerca de las acciones que en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica y del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa la Dirección General de Desarrollo Curricular, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica están desarrollando.
- Establecer de manera conjunta un marco de acuerdos para la vinculación y la definición de futuras acciones con las Organizaciones de la Sociedad Civil.

Organizaciones Participantes

- Confederación Mexicana de Asociaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (CONFE)
- Centro Nacional Modelo de Atención Investigación y Capacitación para la Rehabilitación Integral Educativa “Gaby Brimmer”
- Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC) I.A.P.
- Centro de Rehabilitación Infantil TELETON (Estado de México)
- Integración Down I.A.P.
- Adelante Niño Down A. C.
- Comunidad Down A.C.
- Unión Nacional de Sordos de México (UNSM)
- Federación Mexicana de Sordos A.C.
- Coalición de Personas Sordas del Distrito Federal A.C.
- Instituto Mexicano de Lengua de Señas A.C.

- Centro CLOTET
- Centro de Habilitación e Integración para Invidentes (CHUPI) I.A.P.
- Centro Educativo DOMUS A.C.
- Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa A. C.
- Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional GLARP
- Con la Esperanza de Lograrlo A.C.
- Enséñame A.C.
- Centro Educativo Expresión y Libertad I.A.P.
- Fundación Abre My Luz A.C.
- AMEXPAS A.C.
- Fundación Telegenio A.C.

Además de las instituciones antes mencionadas, se contó con la participación de representantes del Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS), del Programa de Estancias Infantiles de SEDESOL, de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP (DGAIR), con madres de familia y con la Diputada Federal Lic. Silvia Emilia Degante Romero. (Reunión del programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración educativa con representantes de organizaciones de la Sociedad Civil. SEP, 2009)

1.2 El proceso de federalización

En México, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica (ANMEB, 1993) y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE, 1993) se inicia un proceso de transformación profunda de la educación básica a través de un conjunto de acciones de política educativa con el propósito de extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación. Este acuerdo, suscrito por la federación, los gobiernos estatales y la organización sindical impulsó, entre otros procesos el de federalización (SEP, 1993).

La concepción de federalización que sustenta este proceso no adjudica la absoluta autonomía a los estados para evitar la disolución de la unidad nacional; pero, al mismo tiempo, plantea evitar las decisiones centralizadas y competencias absorbentes a nivel federal. En este sentido, la federalización no instauró la mera desconcentración de la operación de los servicios educativos, sino que propició la constitución de nuevos sistemas educativos estatales en el marco de una Ley que confiere una nueva distribución de facultades y responsabilidades.

En este contexto existen diversos factores que influyen para alcanzar las metas planteadas en un Programa Federal como el PNFEIE (2001-2006), pues a partir de esta nueva distribución de facultades y responsabilidades, la relación y coordinación entre la federación y las entidades está en proceso de modificación incluyendo sus normas jurídicas, lo cual constriñe su implementación y seguimiento por parte de ambas instancias (federal y estatal) dejando varias acciones de su operación en el cruce de diferentes lógicas en proceso de construcción:

La Federación que promueve la construcción de un federalismo incluyente y democrático cuya necesidad inmediata es asegurar la soberanía, la democracia y la calidad con equidad, pero que al mismo tiempo le apremia la definición de su nueva función, la consolidación y el fortalecimiento de los mecanismos de coordinación, colaboración y participación, así como la determinación de contenidos y prioridades comunes entre los estados y la federación.

La construcción desigual de los nuevos sistemas educativos estatales que amplían sus responsabilidades y facultades, siendo por lo pronto mayormente operativas, en especial para la implementación de los Programas Federales que transfieren recursos adicionales a su presupuesto regular, siendo que sus estrategias y metas no siempre están contemplados en los programas y proyectos educativos estatales, por lo que no se asumen e integran a las prioridades de la política educativa estatal como se hace desde la federación.

Asimismo, al interior de cada entidad se presentan diferencias respecto de su organización, funcionamiento, desarrollo administrativo, contexto político, capacidad financiera, características y dimensiones de los sistemas educativos, por lo que los procesos de construcción y respuesta a las demandas y propuestas de los programas federales son también desiguales.

Finalmente, cabe mencionar que actualmente se vive una dicotomía establecida entre las funciones técnico-pedagógicas y las administrativas, lo que impone prácticas yuxtapuestas que favorecen la falta de comunicación y la ausencia de complementación, creando duplicidades y restando eficacia a la gestión institucional.

1.2.1 La implementación de las políticas

El PNFEIE es una política pública que se diseña e implementa a nivel federal para:

“Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida”. (SEP, 2001. Programa Nacional de Educación 2001-2006. p.129).

De acuerdo con Aguilar (2000):

“La visión más familiar del proceso de la política nos ha acostumbrado a ver en el gobierno el punto central de la hechura de la política pública: la decisión de lo que hay que hacer y de cómo hacerlo. Nos ha acostumbrado también a creer que, después, a manera de una orden obligatoria, la política es simplemente ejecutada por el aparato burocrático, una pirámide escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales. En esta perspectiva, la decisión de la política era por definición institucionalmente perfecta, por cuanto había sido adoptada por titulares legalmente competentes y conforme a procesos

legalmente establecidos. Y si perfecta, no procedía legal y administrativamente más que ejecutarla tal cual, cumplirla en el sentido de obedecerla al pie de la letra, no en el sentido de llevarla a cabo, a su cumplimiento y plenitud “implementarla”. Por consiguiente, los incumplimientos de la política, tales como que ocurrieran las cosas que se buscaba realizar o se realizaran mal, defectuosamente, a destiempo, ocasionado nuevos y mayores problemas, fueron sin más imputados a los defectos morales e intelectuales de funcionarios y empleados públicos. Habría sido su incompetencia y/o su irresponsabilidad la fuente del mayor o menor fracaso de la política “(p.15).

Por lo tanto en términos de la política educativa actual, el Programa Nacional de Educación (PNE), 2007-2012, menciona que: *“se tiene que enfrentar de manera simultánea los retos de la calidad y la equidad. Diversas evaluaciones muestran las graves deficiencias que aún tiene nuestro sistema educativo. Maestros, padres de familia, empleadores y los propios alumnos están insatisfechos con los resultados alcanzados hasta ahora. Para responder a sus necesidades y demandas, así como a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización, vamos a impulsar una profunda reforma educativa. Con ese fin, promoveremos la evaluación de todos los actores y procesos. Pondremos en marcha instrumentos innovadores cuyos resultados nos sirvan para diseñar e implementar acciones y programas eficaces, que permitan tanto reafirmar y extender los logros, como corregir deficiencias y limitaciones. Evaluaremos para mejorar. Comenzaremos convirtiendo cada escuela en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad; donde se generen nuevas formas de gestión y se tomen en conjunto decisiones para hacer de cada plantel un modelo a escala de la educación y de la sociedad que queremos” (p.7).*

Uno de los principales retos del Programa Nacional de Educación (PNE), 2007-2012, es formar a futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libres, irremplazables, con identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. Además se menciona que los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y de su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente; de su formación social y de valores; de su conciencia ciudadana y ecológica.

Dentro de los objetivos del Programa Nacional de Educación (PNE), 2007-2012, específicamente en el apartado de estrategias y líneas de acción en el objetivo 2 que lleva por título: *“Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”*, de la Educación Básica en su punto 2.4 *“Articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos”*, menciona que: *“se deberá fortalecer el proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial, para que las escuelas cuenten con los espacios escolares adecuados, así como materiales pertinentes y docentes capacitados y actualizados permanentemente”* (p. 30-31).

Entonces haciendo una analogía, queda claro que tanto el pasado Plan Nacional de Educación (PNE) 2000-2006, como en el actual Plan Nacional de Educación (PNE) 2007-2012, coincidían en poner mayor atención a la población más vulnerable. Sin embargo se menciona que actualmente las evaluaciones muestran que no se logró llegar al objetivo en el primer sexenio, por lo que en el actual PNE 2007-2012, su principal objetivo es poner en marcha y de manera simultánea los retos de calidad y equidad con mayor rigor, así que se deberá trabajar en la atención de las personas con discapacidad, mediante el impulso de distintas acciones para que puedan acceder a un modelo educativo incluyente con la finalidad de que desarrollen al máximo sus potencialidades y satisfagan sus necesidades básicas de aprendizaje, para su integración social. Por esta razón, la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales se hace con base a un servicio de apoyo a las escuelas de educación básica, en lugar de un sistema educativo paralelo como se había venido haciendo en otros momentos.

Ezpeleta, 2001 manifiesta que si bien el diseño de las políticas es perfectible, en general son congruentes con los propósitos que se pretenden alcanzar; no obstante, los problemas sociales y públicos son de difícil manejo, pluridimensionales y cambiantes; en su implementación concurren numerosísimos actores, con diversos intereses, puntos

de vista y motivaciones, por lo que es necesario buscar caminos diferentes (fórmulas inteligentes) de coordinación que integren la actividad y las diferencias de los diversos participantes sin perder de vista el objetivo a alcanzar.

Asimismo, plantean que en el momento que se echa a andar una política, desata oportunidades, expectativas, poderes e intereses en juego, cargas de trabajo, responsabilidades, operaciones, decisiones y necesidades de formación, por lo que la implementación de la política se vuelve un proceso complejo (y en ocasiones conflictivo).

Otros autores señalan que la *“implementación de una política no es el breve interludio entre una brillante idea y el abrir las puertas para brindar el servicio”* (Williams, 1975), pues existen diferentes factores que afectan su puesta en marcha, como: distorsiones burocráticas, resistencias locales, conflictos intergubernamentales, heterogeneidad de intereses, diversidad de situaciones, indiferencia de los beneficiarios, etcétera (Aguilar, 2000).

Por otro lado, un elemento adicional a considerar en la implementación de las políticas es la estructura mediante la cual se pone en práctica hasta llegar a sus destinatarios. En este caso, los estudiosos del tema suelen recomendar “alisar” las estructuras de relación y poder a fin de evitar la imposición y las prescripciones que poco conducen a la asimilación y asunción de nuevas formas de hacer y proceder; sin embargo, la estructura del sistema educativo (federal y estatal) es evidentemente jerárquica y vertical, difícilmente se trabaja en equipo y las diversas áreas e instancias tienen una visión fragmentada de la tarea institucional, por lo que presentan una débil articulación (Ezpeleta, 2001) que influye en la implementación de las acciones de política educativa, las cuales, por el contrario, requieren de coordinación de esfuerzos, trabajo en equipo, colaboración y participación entre pares.

Desde esta perspectiva, la evaluación externa del PNFEIE asume que es necesario analizar su proceso de implementación para proporcionar información que

permita identificar sus dificultades, oportunidades, explicaciones y posibles engarces para configurar una acción colectiva armónica, especialmente en el contexto de un proceso de federalización y descentralización en México, el cual plantea nuevos desafíos a la federación en su relación con las entidades (SEP, 2001-2006).

En el contexto de federalización, alcanzar los propósitos y metas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa no es nada sencillo. Requiere en primer lugar de la voluntad política y de la cooperación de las autoridades de los sistemas educativos estatales además de la emisión de una normatividad clara que regule las responsabilidades y facultades de los involucrados sin caer en el defecto de la vaguedad que permita casi cualquier interpretación o el exceso de la pormenorización que funcione como “camisa de fuerza”, limitando la creatividad de sus agentes y la adaptación del Programa al contexto estatal.

Asimismo, implica el desarrollo de una nueva relación –de coordinación y participación- así como el perfeccionamiento de la capacidad directiva y operativa de los sistemas educativos federales y estatales y el desarrollo de competencias y capacidades técnicas para la implementación coordinada y sistémica del PNFEIE en cada contexto.

La evaluación externa pone el acento en los procesos de cambio y en la complejidad de factores que intervienen en ellos, dado que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa propone una modificación radical respecto de las prácticas pedagógicas, la administración y gestión de los sistemas educativos y los centros escolares.

Esto significa introducir concepciones y construir prácticas en diferentes ámbitos que no se logran en corto tiempo y que requieren de un impulso y acompañamiento sostenido para conseguir su arraigo (Bonilla y Ezpeleta, 2005).

Estos mismos autores, consideran también, que la construcción inducida de una nueva práctica sucede en sistemas educativos ya constituidos y funcionando a través de una trama de prácticas sedimentadas que sintetizan componentes normativos, organizativos, culturales y laborales. Por ello presupone que 1) la buena marcha del PNFEIE dependerá de la medida en que logre formar parte de la trama que sostiene la vida institucional de los sistemas educativos estatales y 2) que la incorporación del PNFEIE a esa trama de prácticas preexistentes necesariamente las afectará y a la vez se verá afectado por ellas. De ahí que puedan preverse tensiones que a través de los estudios de caso descubrirán articulaciones posibles, resistencias o rechazos.

La evaluación externa del PNFEIE (2002) toma en cuenta las aportaciones de diferentes estudios sobre los procesos de cambio, los cuales señalan que en éstos intervienen numerosos factores que no siempre son previsibles o controlables (SEP, 2002).

Afirman que los procesos de cambio no suceden simultáneamente en todas las áreas que un programa, como el PNFEIE, debe rearticular y que son complejos y graduales, particularmente cuando se trata de modificaciones profundas de prácticas sedimentadas -culturalmente hablando- como es el caso de las prácticas de atención a menores con distintas discapacidades entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia o la instalación de capacidades estatales para que tengan mayor autonomía y ello redunde en la eficacia de las acciones del PNFEIE.

A continuación se presenta el marco teórico que muestra el concepto de integración educativa expuesto por diversos autores, el nuevo modelo educativo (necesidades educativas especiales) y los antecedentes del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, apartado que deja ver el devenir histórico de la inclusión en México.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Integración Educativa.

La integración educativa es una corriente de impacto mundial que tiene como finalidad que las personas con necesidades educativas especiales tengan los mismos derechos que el resto de la sociedad, de tal manera que se elimine la marginación y la segregación. 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.

Gómez (2005) menciona que emprender la tarea de integración, 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 el autor plantea cuatro elementos básicos:

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.

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

Marchesi y Martín (1993), 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.

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).

2.2 Un nuevo modelo educativo: necesidades educativas especiales

La educación especial nace como sistema, una vez que se reconoce que los discapacitados son sujetos educables. No obstante, en ese momento, su modelo de trabajo se nutría del principio que señalaba la diferencia entre niños “normales” y “anormales” considerando para estos últimos, una educación distinta a la común. Se creía entonces, que era posible la organización escolar por grupos homogéneos, las pruebas psicométricas fueron fundamentales en la clasificación de los alumnos, se pretendía hacer más fácil la labor del maestro. Separar a los sujetos de acuerdo a su déficit y capacidad intelectual, resultaba la mejor opción. (Illán 1999).

Lo anterior, derivó en un sofisticado sistema de clasificación, y a los grupos que ya existían, de ciegos, de sordos, se le sumaron, los que tenían parálisis cerebral, autismo, superdotación, trastornos de aprendizaje. Con ello, se justificaba objetivamente la existencia de escuelas especiales, que tendrían la altruista tarea de atender a los niños “anormales”. Desde esta visión el problema era considerado de origen orgánico, centrado en el déficit (Marchesi y Martín 1990) se marcaba a los estudiantes y se decidía donde ubicarlo, en la escuela común o en la especial. Cada vez la clasificación se fue haciendo más sofisticada y los tratamientos más especializados, por tanto la escuela ordinaria no podía dar respuesta a demandas tan específicas.

Las escuelas especiales surgen como los espacios idóneos de atención a grupos etiquetados por el déficit, que serían atendidos con programas, métodos y servicios diferenciados. Dando lugar a la creación de un “*modelo educativo fuertemente especializado*” (Illán 1999). El modelo de intervención era de corte clínico, ya que en primer término se diagnosticaba el déficit como una enfermedad, posteriormente se

aplicaba el tratamiento especializado. Esta visión, permitió el auge a la excesiva clasificación de las patologías con nomenclatura médica, que dejaba al margen la participación de un maestro regular. Como consecuencia, se legitima la creación de un subsistema educativo paralelo al ordinario, donde el modelo de atención es de corte clínico, en él se clasifica a partir de la deficiencia y la respuesta educativa a cargo de los especialistas.

El cuestionamiento a un modelo clínico de intervención que marginaba en los hechos a los maestros, fue fuertemente cuestionado ya que la evaluación que se realizaba de los niños, estaba sustentada en una serie de pruebas descontextualizadas, es decir, que no tenían en cuenta el contexto de desarrollo del menor. Es entonces que comienza a tomar impulso la postura que afirma que: la deficiencia puede deberse a que el ambiente no ofrece una estimulación adecuada a los procesos de enseñanza inadecuados. (García, I., Escalante, I. Escandón, M.C., et al. 2000). Se cuestiona principalmente el negarles a las personas discapacitadas el derecho de tener una educación en la escuela de su elección, ya que la escuela especial había sido un espacio de segregación del discapacitado. No obstante de contar con el personal especializado, esto agudizaba la idea de que las personas diferentes requerían de espacios de atención especializada.

En este contexto, las actitudes prejuiciosas y de rechazo hacia los menores con alguna discapacidad ganaron terreno. De acuerdo al Programa de acción mundial para las personas con discapacidad de la ONU (1988) afirma que la percepción de las personas con discapacidad depende de las actitudes sociales. (Citado por Aguado Díaz, Flores García y Alcedo Rodríguez 2004). De hecho, el trato que las personas no discapacitadas dispensan a las personas con discapacidad, dependen de esas actitudes e incluso afectan las actitudes hacia uno mismo.

Cabe destacar, que no todo en la escuela especial fue negativo, ya que también aportó aspectos positivos, entre ellos la posibilidad de un espacio educativo para niños con discapacidad y demostró que eran sujetos educables. Así mismo, puso de

manifiesto la necesidad de que los programas educativos se adaptaran o adecuasen a las necesidades y demandas de los alumnos, contrario a la visión homogénea de los grupos, que supone que todos los alumnos aprenden con el mismo método y si no sucede así, entonces se debe a que el niño tiene algún problema de aprendizaje. Esta idea de homogeneidad se consideraba tanto para grupos de niños “normales” como los “anormales”, pues también surgieron descripciones universales de las distintas discapacidades. El sustento lo encontraba en el supuesto de que *“la educación, desde el prisma ilustrado universalista, trata, precisamente, de que se comportan determinados rasgos, cualidades y frutos culturales”*. (Sacristán, 2000, p.15)

En el mismo sentido, García, Escalante y Escandón, C. (2000) señalan que la creación de escuelas especiales trajo consigo: la adaptación de los edificios escolares a las necesidades de los niños, la elaboración de materiales didácticos adaptados a las distintas discapacidades, la conformación de equipos especializados, el respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje, así como una mayor comprensión e intercambio entre los padres de familia que compartían la experiencia de tener un hijo con la misma discapacidad.

En este marco, surge la *“corriente normalizadora”* que sostiene que toda persona tiene derecho a tener una vida tan común como el resto de la población, tanto en el ámbito personal, educativo, laboral, como familiar. Illán (1999) señala que la normalización no significa que un niño con discapacidad se convierta por decreto en niño normal, entendiendo normal como promedio, ni ubicar sin más a un niño con discapacidad en la escuela ordinaria, por el contrario la normalización implicaría el reconocimiento de la diversidad y de la realización de la detección minuciosa de sus necesidades educativas y la responsabilidad de la escuela de ofrecer las respuestas educativas y servicios indispensables para favorecer su integración. Además señala que, la normalización, no significa eliminar a los profesores especialistas en educación especial, sino un trabajo colaborativo con los profesores regulares.

Las aportaciones de la corriente normalizadora se encaminaron principalmente hacia los fundamentos para la propuesta de inclusión educativa, ya que dieron cuenta de que:

- Las deficiencias, que eran consideradas como inherentes al alumno, pueden estar vinculadas al contexto familiar, educativo o social.
- El desarrollo no es determinante en el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje potencia el desarrollo. Cobrando así, un papel fundamental la acción educativa.
- Los diagnósticos de corte médico, resultan insuficientes, se da paso a las evaluaciones centradas en los procesos.
- Los grupos homogéneos son una falacia, apunta al reconocimiento de la diversidad del alumnado de la escuela regular.
- Se reconoce que el fracaso escolar, se relaciona estrechamente con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico. Lo cual significa reconocer la responsabilidad de los profesores y las estrategias de enseñanza implementadas, en el problema de la reprobación.
- Se reconoce también que todos los alumnos tienen necesidades educativas, no obstante, entre la diversidad existen aquellos que tienen necesidades educativas especiales que por tanto, precisan de respuestas educativas específicas (Capacce y Lego, 1987).

El término de necesidades educativas especiales está íntimamente relacionado con ayudas pedagógicas que determinados alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal.

Molina (2003) menciona que las necesidades educativas especiales pueden ser de dos tipos:

1. Necesidades educativas comunes a todos los alumnos.

2. Necesidades educativas especiales propias de determinados alumnos, que exigen ayuda y recursos especiales.

Y tienen las siguientes características:

1. Son un continuo: van de menor a mayor prioridad.
2. Algunas de ellas son comunes a un grupo concreto de alumnos.
3. Pueden ser parte de los contenidos curriculares y pueden requerir apoyos técnico-didácticos, físicos, familiares, y sociales.
4. Tienen la finalidad de lograr una integración plena de todos los educandos.

El término de necesidades educativas especiales, según Santrock (2001) no se refiere al déficit en las capacidades del desarrollo, de cada niño, como algo personal e independiente del medio. Se trata de unas necesidades derivadas del desajuste entre las exigencias del medio y las posibilidades de aquél para responder a esas exigencias. Por lo tanto, las causas de esas dificultades de aprendizaje tendrán un origen interactivo, dependiendo tanto de las condiciones personales del niño como de las condiciones intrínsecas y demandas de los entornos (familiar, escolar en los que se desarrolla su vida).

Lou (2001) menciona que la atención a los alumnos con necesidades especiales logrará favorecer los siguientes aspectos:

- Facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje como consecuencia de un planteamiento rígido e inadecuado.
- Responsabilizar a todo el equipo docente en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales y favorecer que conozcan sus necesidades para que puedan tener una actitud y trato adecuado a ellos.

- Favorecer que las adaptaciones curriculares que precise un alumno con necesidades educativas especiales sean lo menos numerosas y significativas posible.

Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, si un alumno tiene dificultades en el área de matemáticas y con los apoyos suficientes recupera el nivel del resto del grupo, significa que se está frente a necesidades educativas especiales temporales. Por el contrario, si un alumno requiere de un aparato auditivo o de lentes que apoyen su vista, se está en presencia de necesidades educativas especiales permanentes. Se puede afirmar, desde esta perspectiva, que las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y de los apoyos que recibe del entorno educativo. (García, Escalante, Escandón, C., 2000).

Se puede concluir que, la concepción sobre las necesidades educativas especiales pone de manifiesto la responsabilidad que tiene la educación en ofrecer los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de los alumnos en general y en particular de aquellos que presentan mayores dificultades para acceder a los contenidos escolares. Además resalta que la discapacidad no es destino, sino que dependerá de la participación de la escuela regular y la escuela especial en forma colaborativa, para lograr que los niños aprendan de acuerdo a su potencial.

En la actualidad se han gestado cambios fundamentales en educación especial, uno de los más relevantes es que la noción de discapacidad no puede sólo centrarse en las características personales, sino debe reconocerse que la interacción que existe entre estas características y las demandas que el ambiente ejerce sobre el individuo, tiene responsabilidad en la presencia, mantenimiento y/o erradicación de ella (Acle, 2006).

En este sentido, la integración educativa se concibe como la vía que permitirá la vinculación de los servicios de la escuela regular y la escuela especial, ya que supone la incorporación de los niños con discapacidad a la escuela regular, orientada por una

valoración positiva de las diferencias humanas. Vista así la integración debe desarrollarse en una doble dirección *“No sólo los sujetos deficientes han de aprender a enfrentarse a la relación social, sino que todo ciudadano debe aprender que la integración significa algo más que la tolerancia, que incluye que la gente sepa y sienta que son parte de la misma”* (Landshoot, p.45 citado por Illán 1999).

La propuesta de la integración educativa consiste no sólo en la incorporación de los niños con discapacidad al aula regular, sino en cambiar el foco de atención que estaba centrado en el alumno que presentaba alguna dificultad, hacia la escuela. De esta manera, la preocupación deja de ser, reconocer el déficit del niño y sus limitaciones, para centrarse en las respuestas educativas, condiciones, servicios y estrategias de enseñanza que la escuela es capaz de ofrecer a los alumnos, todo ello en la aceptación de la diversidad de los sujetos que conforman un grupo-clase. (Gross, 2004). Es la oportunidad de que los niños excepcionales convivan con niños no excepcionales, es decir, abrir la posibilidad a que todos los niños elijan la escuela en la que desean estudiar. Con este propósito, los servicios de la escuela regular y la escuela especial conformaran equipos de trabajo, en aras de que todos los niños accedan al mismo currículo y eliminar los aprendizajes diferenciados o el sentido segregante que ha caracterizado al sistema escolarizado.

Esta tarea no es de ningún modo sencilla, debido a que implica una transformación de los servicios educativos que se venían ofertando, el trabajo colaborativo entre los especialistas y los profesores y desde luego, la lucha continua contra la inercia, usos y costumbres de operación del sistema educativo. En nuestro país, tampoco ha sido sencillo, pero se ha impulsado una serie de acciones que coadyuvan para alcanzar los propósitos de la integración educativa.

La Ley General de Educación (1993) establece que los niños con necesidades educativas especiales requieren de servicios que le permitan acceder al currículo regular, siendo responsabilidad del sistema educativo y específicamente del subsistema

de educación especial responder a la diversidad de la población a educar, por medio de programas, apoyos y ayudas adecuadas a las necesidades existentes. (López, 2006).

2.3 Antecedentes del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa.

En nuestro país se impulsó de manera decidida la Integración Educativa en 1993, *“la cual implica que los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares, organizativos y materiales.”* (SEP, 2002 p.26) Las primeras acciones fueron la reorientación de los servicios de educación especial, misma que se hizo de forma diferenciada en las distintas entidades del país, esto derivado de la falta de normatividad a nivel nacional y la ausencia de coordinación entre las entidades.

La actualización del personal de educación especial, fue otra de las acciones implementadas, ya que el nuevo modelo apuntaba hacia lo educativo sobre lo clínico, asunto por demás complicado, pues se había legitimado en educación especial un modelo de atención donde se diagnosticaba al alumno para posteriormente darle el tratamiento correspondiente (MEC, p. 189-192 citado por Echeita, 1991).

Con respecto a la reorientación de los servicios de educación especial, se propusieron las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) como instancia técnico-operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, integrados al aula regular. La USAER estaría constituida por especialistas con experiencia en la atención de niños con dificultades en el aprendizaje, asociado esto o no a una discapacidad. Su papel consistiría en evaluar la situación escolar del niño, destacando sus potencialidades sobre sus deficiencias, con el propósito de diseñar la intervención educativa que apoyara al niño. Sin embargo, la aportación del nuevo modelo educativo, consiste en que el trabajo del especialista no se dé en solitario, sino en colaboración con el profesor

de la escuela regular, que indudablemente cuenta con elementos para aportar tanto en la evaluación como en la respuesta educativa que la escuela tendrá que ofrecer al niño integrado.

Los Centros de Intervención Temprana, las escuelas de educación especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial se convirtieron en Centros de Atención Múltiple (CAM), es decir cambiaron de ser instituciones que trabajaban con currículos paralelos para convertirse en centros que debían trabajar con el currículo regular, así como con los programas de los CECATI. (Centro de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial). El otro aspecto que cambió fue que las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención, es decir, por discapacidad visual o auditiva, motórica, o intelectual. La reorientación promovió que en un mismo CAM, se recibieran alumnos con distintas discapacidades, de ahí que los grupos se conformaron por edad y no por área de atención (SEP, 1997).

A continuación se presentan los principales centros de Educación Especial en las últimas décadas:

Fuente: Información aportada por los responsables de los centros de Educación Especial y CAPEP de las entidades federativas.

EEE – Escuela de Educación Especial

CAM – Centro de atención Múltiple

GI – Grupos Integrados

CPP – Centro Psicopedagógico

COEC – Centro de Orientación Evaluación y Canalización

CECADEE – Centro de Capacitación de Educación Especial

CAPEP – Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar

USAER – Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

UOP – Unidad de Orientación al Público

CRIE – Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa

Con respecto a la capacitación del personal de educación especial, las principales acciones fueron:

- El curso nacional de integración educativa, promovido por el Pronap.
- El seminario de actualización para profesores de educación especial y regular, como parte del Proyecto de Investigación e Innovación “Integración Educativa” (1996).

Estas acciones, si bien fueron fundamentales para el impulso de la integración educativa en nuestro país, se encontraron con una serie de dificultades en el camino, mismas que influyeron para alcanzar las metas programadas. A pesar de que las acciones en apoyo a la integración educativa se iniciaron en 1993, el proceso fue lento y existían fuertes resistencias al cambio, es decir, en los especialistas de educación especial persistía el modelo de atención clínico y para el tránsito al modelo educativo no bastaba con el curso nacional de actualización, debido a que los hábitos y costumbres de trabajo constituían un elemento de difícil erradicación. La concepción tradicional sobre el papel de los especialistas persistía en los profesores regulares, seguían considerando que los niños con discapacidad eran asunto sólo de los especialistas, descartando su propia experiencia en la atención de grupos con una gran diversidad. Sin embargo prevalecía la idea de que los grupos de escuela regular eran homogéneos.

El gran impulso lo representa el Proyecto de Investigación e Innovación “Integración Educativa” 1996 – 2000, ya que se logró la participación de 28 entidades en el proceso de integración educativa, siendo las principales acciones: (SEP 1996)

- La sensibilización de padres y madres de familia.
- La actualización del personal directivo y docente de escuelas regulares y servicios de educación especial.
- Evaluación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

- Planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para los alumnos evaluados.
- El diseño y producción de materiales de apoyo para profesores regulares y especialistas de educación especial.

Este proyecto se inició en el ciclo escolar 1995-1996 con la elaboración de una estimación de las condiciones en que se estaba impulsando el proceso de integración educativa a nivel nacional. Posteriormente, se inició la operación de cuatro programas:

Programa de Actualización. Se diseñó y evaluó un programa de actualización, intensivo y permanente, para los profesores de las escuelas regulares y para los profesionales de educación especial. Su objetivo ha consistido en proporcionar a los participantes las herramientas teóricas y prácticas que les permitan enfrentar con más recursos la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Programa de Materiales Didácticos. Consistió en dotar a las escuelas de paquetes de material didáctico cuyo fin era facilitar a los alumnos integrados el acceso al currículo común. Este material también está concebido para ser utilizado por todos los demás alumnos.

Programa de Seguimiento de los Niños Integrados. Se diseñó y se puso a prueba un programa de cómputo que permitiera capturar la información más relevante del proceso de integración de niños y niñas con el propósito de organizar la información, sintetizarla y preparar reportes.

Programa de Experiencias Controladas. Su objetivo es integrar a escuelas regulares a niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Ello implica:

- Informar y sensibilizar al personal de las escuelas regulares, incluidos los profesionales de educación especial, respecto de las implicaciones de la integración.
- Promover una relación de colaboración entre profesores de la escuela regular y el personal de educación especial.
- Realizar una evaluación psicopedagógica a niños y niñas integrados. El diseño y realización de las adecuaciones curriculares que precisan, la evaluación continua del proceso de integración.

En el ciclo escolar 1999-2000 se aplicaron estos programas (con excepción del programa de materiales didácticos) en sólo 11 estados: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, San Luis Potosí, Tabasco y Zacatecas. En el ciclo escolar 2000-2001, a los anteriores se sumaron el Distrito Federal, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Yucatán, Durango, Campeche, Sinaloa, Tlaxcala y Veracruz. En el ciclo escolar 2001-2002 se consideraron acciones de ampliación en las entidades que venían participando y se consiguieron la incorporación de otras entidades como, Chiapas, Guanajuato, Nayarit, Michoacán, Oaxaca y Sonora. (Proyecto de Investigación e innovación 2002). Cabe destacar que para entonces se había conseguido la participación de 28 entidades del país (SEP, 2002).

Por otro lado, la actualización de los docentes involucrados (de educación regular y especial) mediante el acceso a materiales específicos desarrollados para el proyecto, ha permitido que cuenten con más recursos para mejorar la calidad de la enseñanza.

Estos materiales son: tres libros publicados y uno en proceso de publicación:

1. La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica
2. Elementos para la detección e integración educativa de alumnos con pérdidas auditivas.
3. Libro de apoyo para la enseñanza de la lectura y la escritura.

4. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.

Así como tres series de televisión con un total de dieciocho programas en los que se abordan distintas facetas de la integración educativa y otros documentos.

Es claro, el enorme impulso que tuvo la integración educativa con este Proyecto, no obstante aún seguían sin participar algunas entidades, no se alcanzaba a incorporar a todo el país en su totalidad como se tenía proyectado.

Para entonces, la reorientación de los servicios de educación especial era ya una realidad, más no las prácticas de trabajo, por tanto, los principales propósitos del proyecto fueron:

- a) Promover cambios en las prácticas del personal tanto de la escuela regular como de educación especial.
- b) Propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños.
- c) Conformar escuelas integradoras que asumieran el compromiso de atender a los alumnos y las alumnas con necesidades. (Proyecto de investigación e innovación 2001-2002)

Entre las acciones que se impulsaron para alcanzar estos propósitos destacan; las experiencias controladas que tenían como objetivo, integrar alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares. (Proyecto de investigación e innovación 1995-2002). Las escuelas participantes fueron aquellas donde el personal y los directivos tenían disposición para la actualización, la innovación de sus prácticas y el trabajo colegiado.

La metodología de trabajo estaba orientada por el modelo educativo, destacando aspectos tales como:

- La evaluación psicopedagógica como procedimiento para profundizar en el conocimiento de los alumnos, identificar sus potencialidades y sus necesidades educativas especiales.
- El documento individual de adecuación curricular. Planeación y seguimiento. (DIAC) Es un documento que permite contar con los datos más relevantes de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, en él se plasman las adecuaciones de acceso o de elementos del currículo, convirtiéndose en un elemento fundamental para la planeación de las ayudas educativas a los niños integrados. La propuesta era que en su elaboración participen los profesores de grupo, el maestro de apoyo y los padres de familia.
- Información a padres de familia, por medio de pláticas y talleres dirigidos tanto a padres de niños integrados como a padres de niños regulares que tienen como propósito sensibilizar e informar sobre la atención a niños con necesidades educativas especiales.
- Trabajo conjunto entre el personal de la escuela y el personal de educación especial. Este es impulsado en cada una de las acciones emprendidas, es decir, desde el seminario de actualización intensivo, con las reuniones mensuales de la actualización permanente, en la evaluación psicopedagógica y en el diseño del DIAC, así como en el seguimiento del desempeño del niño integrado.
- Evaluación de las acciones del proyecto. Esta se realizaba en cada uno de los aspectos señalados; los seminarios de actualización y en el programa de experiencias controladas.

Se puede afirmar, que la sistematización de las acciones que dieron mayor impulso al proceso de integración educativa, se debe a las acciones implementadas por el Proyecto a partir de 1996. Las experiencias controladas constituyeron una vía para establecer una metodología de trabajo apegada a la lógica de la escuela, siendo fundamental para dejar de lado el enfoque clínico.

La cobertura que se logró con el Proyecto como ya se mencionó es de 28 entidades del país, se empezó entonces a discutir y reflexionar sobre las posibilidades de éxito de

la integración, lo que implicó que los principios que sustentan la integración educativa – normalización, diversidad y necesidades educativas especiales – comenzaran a conocerse en la mayor parte del país, esperando su comprensión y apropiación.

Otra de las problemáticas es que ha concebido la integración educativa como una tarea exclusiva de educación especial, dada la ausencia de lineamientos generales que establezcan las orientaciones de todos los servicios educativos. La posibilidad de éxito de la integración educativa, está dada justamente por el trabajo colaborativo entre los distintos agentes educativos de la escuela regular y la escuela especial. Al respecto, se señala que solamente 13 entidades cuentan con manuales de operación, no obstante fueron elaborados sin contar con un enfoque común a nivel nacional, con respecto a la función de la educación especial (PNFEEIE, 2002).

Aspectos referentes a recursos humanos y materiales han representado un problema difícil de superar, ya que no se cuenta con personal suficiente para brindar apoyo a la escuela regular, es decir, en el mejor de los casos existe una USAER por cada 5 escuelas, se suma a esto, la escasez de espacios adecuados para realizar las tareas propias de educación especial, además de la insuficiente dotación de materiales de apoyo y libros para los alumnos y profesores de educación especial.

En este contexto se enmarca el impulso a la integración educativa a nivel nacional, se formaliza en 2002 el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial e Integración Educativa con el propósito de: fortalecer la educación especial, así como la integración educativa en bien de los niños con necesidades educativas especiales que contribuyan en la mejora de su calidad de vida. Para ello, el énfasis estará puesto en:

- Garantizar a los maestros de educación especial y de educación regular básica la disponibilidad de recursos de actualización.

- Impulsar prácticas educativas que incluyan la atención a la diversidad y favorezcan la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas regulares.
- La estrategia fundamental será el trabajo colaborativo entre los profesores regulares y los maestros de educación especial, en aras de enriquecer la práctica docente con la experiencia de trabajo de ambos profesionales.
- La participación sistemática de los supervisores de ambos subsistemas; educación básica y educación especial, para que sumen esfuerzos y voluntades para brindar apoyo a la integración educativa.

La escuela integradora. Esta instancia puede ser definida como la unidad de análisis de toda la organización y funcionamiento del Programa como un sistema en sí. Visualizada como la unidad de análisis, posibilita estar al tanto de lo que implica la operación del PNFEIE para la conformación de una escuela regular, en su organización y funcionamiento, como escuela integradora. Este proceso, involucra a los profesores, al personal de educación especial, a las autoridades educativas estatales y a los supervisores, además de los padres de familia y a otros agentes sociales, todo con la finalidad de generar las condiciones para lograr con éxito la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Al definir la escuela como unidad, el interés es establecer el marco para el análisis de los beneficios sociales del PNFEIE.

La atención a alumnos con necesidades educativas especiales ha respondido a una demanda constante de grupos que consideran la diversidad como parte de la normalidad del ser humano. En el caso de nuestro país han existido distintas experiencias educativas al respecto; Proyecto de Investigación e Innovación “Integración educativa”, el Proyecto de Experiencias Controladas y actualmente el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PFEEIE).

Además es claro que la atención de las alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional, porque implica, entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos. Por lo que aparte de de los proyectos ya mencionados, se elaboró el documento *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, donde se reconoce el reto que implica para la educación especial y los servicios que la componen la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en un ámbito de equidad, pertinencia y calidad, atendiendo a lo que señala el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en relación con la necesidad de establecer el marco regulatorio – así como los mecanismos de seguimiento y evaluación – que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país. (Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, SEP, 2001, p. 132)

Ahora se presenta el capítulo 3, el cual contiene los conceptos de actitud dados por diferentes autores, sus componentes, características, clasificación y formación, para consecuentemente abordar de lleno el tema de las actitudes del docente de educación primaria regular ante la inclusión educativa y su formación inicial.

CAPÍTULO 3

LAS ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN

3.1 Actitudes

Las investigaciones sobre el tema de la formación de las actitudes son extensas desde la perspectiva psicosocial; dicha formación se sitúa como una síntesis entre la experiencia individual y el medio social en el que está inmerso el sujeto.

De acuerdo con esta perspectiva, a las necesidades y expectativas básicas del sujeto responde el medio social satisfaciéndolas en una determinada dirección y con ello precisando las actitudes que el sujeto se verá obligado a interiorizar progresivamente para acomodar su sistema de adaptación con las necesidades y expectativas que la sociedad tiene de él. Se sabe que las acciones de los individuos están en gran medida influidas por sus actitudes. (Moscovici, 1993)

Agrega González (1981) que donde mejor se logra la articulación del planteamiento biológico, psicológico y sociológico es en el concepto de actitud. Cambiar la idea de que el hombre posee una naturaleza intrínseca (planteamiento biológico) y la idea de que la cultura lo es todo (planteamiento sociológico) es incompatible e imposible, si no se acepta que en el hombre coexisten los ámbitos generadores que un modelo bio-psico-social integraría.

Es por ello que las actitudes se inscriben en la historia del individuo y, debido a ello, pueden cambiar en función de sus experiencias personales. Pero la amplitud de los medios de comunicación modernos es tal que el individuo difícilmente puede ignorar lo que piensan los demás sobre la mayoría de las cuestiones que piden una respuesta de su parte. Cada vez tienen menos posibilidades de hacerse una opinión por sí mismos y de adquirir, de forma personal, informaciones directas y no transmitidas socialmente. (Moscovici, 1993)

Es relevante agregar el concepto de actitud definido por diversos autores:

Thomas y Znaniecki (2004) definieron la actitud como los procesos mentales que determinan las respuestas de los individuos, actuales o potenciales hacia su medio social.

Para Thurstone (1928) la actitud es concebida como la intensidad de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico.

Para Marchesi (citado por Pozo, 2000) la actitud es la tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de situaciones por personas. Todas estas formas de comportarse responden no sólo a diferencias individuales sino también a la presión ejercida, de modo implícito casi siempre, por los grupos sociales a los que pertenece.

Kleck y Weaton (citador por González, 1981) consideran la actitud como un sistema positivo/negativo de valoraciones positivas y algunas negativas de estados emotivos y de tendencias a actuar en pro o en contra de un objeto social.

Triandis (1974) propone que la actitud es una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales.

Dawes (agrega González, 1981) considera que en general la actitud es un afecto o disponibilidad para responder de cierta manera frente a un objeto o fenómeno social que está relacionado con un componente valorativo. Con el afecto se está en pro o en contra de algo y con disponibilidad se acepta o se rechaza.

Para Rodríguez (1978) la actitud es la organización duradera de creencias y cogniciones en general dotadas de carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Finalmente, González (1981) destaca que toda definición de actitud debe contar siempre con los siguientes elementos:

1. La actitud es una predisposición.
2. Es un principio de organización de los comportamientos en relación con un objeto o situación.
3. Se forma y puede modificarse. Es plástica, aunque es una disposición relativamente persistente.
4. Actúa sobre el estímulo con un papel motor constituyéndose con relación al objeto.
5. En general, puesto que se sitúa en un nivel superior de la organización cubriendo comportamientos que van desde lo biológico a lo más estructural. Es una realidad psicosocial.

3.1.1 Componentes de las actitudes

Rosemberg y Hovland (1960) sugieren como componentes de las actitudes: 1) el cognoscitivo o perceptivo, 2) el afectivo y 3) el conativo o de conducta.

1) El componente cognoscitivo o perceptivo

El componente cognoscitivo de una actitud puede considerarse como un conjunto de categorías que los seres humanos utilizan para dar nombre a todos los estímulos, ya que en la vida cotidiana, o al menos así ocurre con el individuo urbano, se está bombardeado constantemente por nuevos estímulos.

2) El componente afectivo

Es la emotividad que impregna los juicios. La valoración emocional, positiva o negativa, acompaña las categorías asociándolas a lo agradable o a lo desagradable. Es el componente más característico de las actitudes, por lo tanto, una actitud estará muy en relación con las vivencias afectivas y los sentimientos vividos.

3) El componente conativo o de conducta

El componente conductual de una actitud incluye el acto o la conducta de un individuo en presencia de ciertos estímulos, por ende, es la predisposición conductual que tiene un individuo hacia un objeto de la actitud categorizado y evaluado positiva o negativamente.

Por lo anterior queda claro que los tres componentes de la actitud interactúan entre sí y tienden a concatenarse y, si alguno de ellos varía, también los demás cambiarán.

En general los componentes perceptivos, afectivos y de comportamiento son compatibles, por lo que conociendo los estímulos se pueden medir a través de variables dependientes, declaraciones verbales, de afecto, de creencia o respecto al comportamiento.

Es así que las actitudes implican lo que se piensa, se siente y cómo gustaría comportarse respecto de un objeto de actitud. Pero el comportamiento no es siempre lo que gustaría, sino también lo que se cree que se debe de hacer, es decir por las normas sociales (lo que es y lo que debe ser), costumbres o consecuencias que se esperan del comportamiento.

Mientras que todas las creencias que tenga una persona acerca de un objeto se incluyen en el componente cognoscitivo, las creencias evaluativas son las más importantes para la actitud como concepto de disposición. Estas últimas abarcan las creencias acerca de las cualidades deseables o indeseables, aceptables o inaceptables y buenas o malas. De acuerdo con Krech y colaboradores (citados por Summers, 1976), las creencias acerca de cómo se debe tratar al objeto son también aspectos del componente cognoscitivo.

El componente emocional es conocido a veces como el componente sentimental y se refiere a las emociones o sentimientos ligados con el objeto de la actitud. Los adjetivos bipolares usados frecuentemente al estudiar los elementos de este componente son amor-odio, gusto-disgusto, admiración-desprecio y otros que denotan sentimientos de tipo favorable o desfavorable.

El componente de tendencia a la acción incorpora la disposición conductual del individuo a responder al objeto. Se acepta generalmente que hay un lazo entre los componentes cognoscitivos particularmente las creencias evaluativas y la disposición a responder al objeto.

Para finalizar se agrega que en las revisiones sobre el tema (Aguado, Alcedo y Arias, 2008) se destaca la posibilidad de lograr un cambio hacia actitudes positivas ante la inclusión, a partir de la manipulación de uno o más de los componentes actitudinales (cognitivo, afectivo y conativo conductual). Este cambio se consigue siempre que no se potencie el lado negativo y lastimero de la discapacidad y se enfaticen en cambio las situaciones de ajuste y los logros conseguidos por estas personas.

3.1.2 Características de las actitudes

Algunas de las características de las actitudes para Alcántara (1992) son:

- a) Son adquiridas. Son el resultado de la historia de cada hombre, sin negar, por ello, que como hombres y como individuos concretos se nace con ciertas predisposiciones que limitan las posibilidades y construyen el substrato ideológico.
- b) Son estables, perdurables, difíciles de mover y cambiar. Son pues, una estructura consistente. Pero son flexibles, susceptibles de recambio y de cambio. Pueden crecer, arraigarse más íntimamente o pueden deteriorarse y hasta

perderse. Su naturaleza, en consecuencia, es dinámica, no estática, y al admitir grados de mayor o menor eficacia son cualidades perfectibles.

- c) Son raíz de conducta, pero no la conducta misma ya que son las precursoras y determinantes del comportamiento. Conllevan un impulso operativo y resultan ser las tendencias a actuar, las predisposiciones para responder ante las múltiples estimulaciones que se presentan.
- d) La actitud es un proceso cognitivo y su raíz es cognitiva. Este componente intelectual es su centro regulador. Toda actitud es una respuesta electiva ante los valores y ello sólo es posible, si la razón conoce, juzga y acepta el valor.
- e) La actitud conlleva a procesos afectivos, volitivos que secundan o se oponen al dictamen de la razón. Comporta una notable carga motivacional, ya que los valores que proyectan las actitudes se alcanzan, poniendo en juego los deseos, la sensibilidad y la voluntad.
- f) Es un proceso complejo, integral. Los tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual operan íntimamente correlacionados.
- g) Son cualidades radicales. Predisposiciones más radicales que las disposiciones, los hábitos y las aptitudes.
- h) Poseen una importante característica: son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia distintos objetos. Con la actitud se puede responder a múltiples y diferentes operaciones. La actitud desde su unidad se abre a muchos actos diversos, reduciéndolos siempre a su raíz unitaria. Su capacidad de generalización reporta una economía de esfuerzo y al mismo tiempo consigue la tan ansiada unidad personal de nuestras experiencias y conductas.

- i) Y poseen una importante característica: son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia diferentes objetivos.

3.1.3 Clasificación de las actitudes

Las actitudes pueden a su vez, clasificarse de diversas maneras:

- Según el ámbito en que se sitúen. Por el ámbito en que se ubiquen pueden ser individuales o colectivas.
- Según el objeto, en actitudes relativas a elementos no humanos y actitudes sociales relativas a valores o problemas culturales, para efectos de este proyecto, la inclusión.
- Según la organización. Pueden clasificarse en sistemas y centralidad. Las actitudes pueden formar sistemas si están relacionadas entre sí, si comparten conceptos comunes y similares, creencias, motivos y hábitos. (Newcomb, Stouffer y col. Citados por González, 1981)

3.1.4 ¿Cómo se forman nuestras actitudes?

Según Munné (1986) en la formación de las actitudes intervienen especialmente tres factores: la información que se recibe, el grupo con el cual nos identificamos y nuestras propias necesidades personales.

Por otro lado James (1993) dice que hay dos formas de adquirir las actitudes: de modo directo o de modo indirecto:

Directo: la experiencia directa que el individuo tiene con el objeto. Algunos de los factores que intervienen son:

- Desarrollo Moral
- Expectativas
- Interés
- Equilibrio personal
- Control del aprendizaje
- Esquemas de conocimiento

Indirecto: es el papel que ocupa un individuo a través de la identificación con otras personas. Algunos de los factores relacionados son:

- Persona/personas con quien/quienes se interactúa (características personales, concepción que tiene/tienen del proceso de enseñanza aprendizaje).
- Características de la interacción (ayuda, roles desarrollados)

3.2 La actitud del docente ante la inclusión

Según el programa de acción mundial para las personas con discapacidad (ONU, 1988), la imagen de las personas con discapacidad depende de actitudes sociales, basadas en múltiples y diferentes factores. De hecho, dichas actitudes no sólo determinan en gran medida el trato que las personas no discapacitadas dispensan a los discapacitados, sino que también afectan a las actitudes hacia uno mismo.

En el momento actual y en las sociedades más desarrolladas, las actitudes colectivas imperantes aún tienen mucho de negativo y peyorativo (Aguado, 1995; Rocher, 1985).

El concepto de *inclusión* nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países se han preocupado por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula; por ello, se define como *escuela inclusiva* a aquella que

ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística (Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial, 2006, p.16)

Por su parte Booth y Ainscow (2000) mencionan que la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad.

Por lo tanto, en cuanto a la actitud del docente, 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.

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.

Por tal motivo el centro escolar es un contexto de influencia educativa relevante para los aprendizajes actitudinales, ya que no sólo 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 infundidas 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).

Es trascendente 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.

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).

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.

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 cuál es la autoestima que el alumno va teniendo. Las actividades programadas para ellos deben no sólo 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.

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 (Porras, 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).

Así, Manosalva (1992) indica también que las actitudes favorables en todas las personas que componen la comunidad educativa son necesarias para el éxito de la integración escolar, ya que las actitudes no son una variable estática e inmodificable, sino todo lo contrario. Por lo que es más probable que el docente tenga una actitud favorable ante la integración, si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo; naturalmente estas estrategias. la mayor parte de las veces, se adquieren a través de la formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Cabe mencionar que las actitudes sociales hacia las personas que presentan alguna discapacidad han ido cambiando, lo que 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 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).

Consumando dicha información se considera que aunque la inclusión como filosofía ha sido ampliamente aceptada, la plena aprobación e integración de las personas con NEE, en realidad, aun no se ha logrado, por tanto, resulta necesario sacar a la luz las actitudes que los docentes asumen acerca de la inclusión educativa.

3.2.1 Formación docente para la inclusión educativa

Constantemente, la inclusión exige una nueva forma de ser profesores, inspectores, especialistas, de planificar en los centros, de entender el papel del municipio, de participación de los familiares y de ser administración.

Por eso López (1996) menciona que es éste y no otro el sentido profundo de la integración y que es ahí donde radica el cambio global.

Porras (1998) y Torres (1999) dicen también, que la formación inicial del docente 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 Hernández y Sancho (1996) dicen que el hecho de que un individuo o grupo tenga asimilado el discurso de una determinada disciplina, no implica que éste pueda traspasarse automáticamente a su comportamiento personal o profesional, por ello es indispensable relacionar la formación con la reflexión y a su vez éstas con la acción.

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).

Según una recopilación de estudios realizados, para León (citado por Porras, 1998), los contenidos que hay que considerar en la formación inicial de los profesores ordinarios, 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).

Al respecto 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 fórmulas 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.

En México 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 el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 señalando consolidar a las escuelas normales, 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 emanadas de la necesidad de una educación suficiente para todos, con calidad formativa y distribuida con eficacia. Este programa se puso en marcha en dos etapas debido a su gran tarea manifestada. En la primera etapa, la reforma curricular se aplicó en las escuelas normales que forman maestros para el nivel de educación primaria, esta etapa comenzó a partir del ciclo 1997-1998. En la segunda etapa correspondiente al siguiente ciclo, se aplicó a las demás Escuelas Normales (SEP, 1997).

Así, en el nuevo plan de estudios para la formación inicial de los profesores de primaria (1997), se contemplan 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. Aunado a ello 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 (SEP, 1997).

Entonces 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 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.

También en este plan de estudios surge una nueva materia llamada: necesidades educativas especiales, que contempla los siguientes propósitos:

- Reconocer la diversidad y desarrollar actitudes para ofrecer un servicio educativo de calidad, con 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 profesores 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.

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.

Por lo tanto en el proceso de integración, 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 del currículum, en los centros y en el clima de la escuela, la integración tendrá sentido. Desde esta nueva perspectiva, López (1996) plantea que estos profesionales han de recibir en las escuelas de formación docente los conocimientos básicos, al menos, en disciplinas que hagan mención a las dificultades de aprendizaje (trastornos de lenguaje, de lecto-escritura, sensoriomotores, etc.) conocimientos de las circunstancias que favorezcan el retraso escolar.

De igual manera 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 maestro tutor y una formación específica en aquellos expertos que van a cumplir funciones de profesor de apoyo para que sepan asesorar a padres y profesionales de la educación, intervenir directamente en el niño con alguna necesidad educativa especial y establecer modelos de investigación y de comprensión de la realidad de estos niños en condiciones más normales.

En el siguiente capítulo se describe el método utilizado, el cuál comprende y delimita el número de sujetos que conforman la muestra; los instrumentos que se utilizaron para obtener los datos y características socio-profesionales de los docentes así como su formación en educación especial, experiencia en integración educativa y su interés al

trabajo en equipo. Además de detallar la forma en que fueron elaborados los instrumentos, su validación y aplicación. Dichos datos servirán para conocer la actitud docente de la muestra.

Además se exponen los resultados del análisis estadístico de los datos; en donde los hallazgos más importantes se ubican en función de las variables de estudio de esta investigación.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Planteamiento del problema

Actualmente se conjetura que la percepción que el docente tiene hacia la inclusión ha ido evolucionando de acuerdo con el acontecer histórico, social y político; ahora se ha transformado de una visión segregativa a una más humana y tendiente a la equidad social, de ahí que esta forma de concepción tenga que ver con la forma de pensar y actuar en la escuela. De ello surge la necesidad de conocer cuáles han sido los factores que han participado en este cambio de concepción y si realmente existe un cambio, así como los fundamentos para poder entender el actuar de los docentes de escuelas regulares de educación primaria.

En este sentido es necesario entender que no sólo es significativo considerar los contenidos filosóficos y los principios operativos de la inclusión, para centrarse en los contenidos curriculares, sino que también se deben contemplar los aspectos procedimentales, actitudinales y de desarrollo, incluyendo la participación de las otras dos esferas sociales (familia y sociedad).

En caso de que la postura de los docentes fuera opuesta a la filosofía de la inclusión, la manifestación actitudinal podría incidir de manera contraproducente a las experiencias educacionales de los discentes que presentan NEE, por lo que surge la necesidad de preguntarse:

¿Las actitudes que predominan en los profesores de educación primaria regular ante la inclusión, están directamente relacionadas con su formación docente en educación especial, experiencia en la integración educativa y su interés al trabajo en equipo?

4.2 Objetivos de investigación

Los objetivos que se pretenden lograr con esta investigación son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL

- Conocer el tipo de actitudes que muestran los profesores de educación primaria regular ante la inclusión educativa en escuelas primarias regulares de las delegaciones Benito Juárez y Coyoacán.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Establecer la relación entre el tipo de actitudes que muestran los profesores regulares ante la inclusión educativa y la formación docente en educación especial.
- Establecer la relación entre el tipo de actitudes que muestran los profesores regulares ante la inclusión educativa y su experiencia en integración educativa.
- Establecer la relación entre el tipo de actitudes que muestran los profesores regulares ante la inclusión educativa y el interés al trabajo en equipo.

4.3 Hipótesis

H1: Si el maestro cuenta con formación docente en educación especial ¿Su actitud se tornaría favorable ante la inclusión educativa?

H2: Si el docente tiene experiencia en integración educativa ¿Se vería reflejado en una actitud inclusiva?

H3: Si el docente muestra interés para el trabajo en equipo ¿Se vería reflejado en una actitud inclusiva?

4.4 Participantes

Esta investigación se realizó con la participación de la plantilla completa de profesores, de cada una de las escuelas (incluyendo a los profesores de educación física), de primero a sexto de primaria, en donde los profesores únicamente cumplieron con la característica de tener o no alumnos incluidos en su salón de clases.

Por lo anterior se seleccionó a cuatro escuelas primarias, dos de ellas ubicadas en la Delegación Benito Juárez y las otras dos ubicadas en la Delegación Coyoacán del Distrito Federal, de las cuales se obtuvo el apoyo de las directoras para realizar la investigación, logrando así la participación de los profesores, sin ninguna eventualidad.

Por lo tanto la muestra total de la investigación quedó conformada aproximadamente por 56 profesores de educación primaria, 14 por cada escuela, tomando en cuenta que la cantidad podrá variar en caso de que algún docente no acceda a contestar los instrumentos de investigación o el día de la aplicación no se presente.

4.5 Escenario

Los escenarios de investigación fueron dos escuelas primarias de la Delegación Benito Juárez y dos de la Delegación Coyoacán. Las escuelas son públicas, de nivel socioeconómico medio, en donde el último viernes de cada mes los profesores de cada escuela se reúnen para llevar a cabo una junta de consejo técnico.

Al momento de solicitar los permisos correspondientes con los directores de cada escuela, se observó que las dos escuelas de la Delegación Benito Juárez se ubican en

un área céntrica, con casas, edificios, alumbrado, servicio de papelería, parques, transporte y los servicios necesarios para los alumnos, maestros y padres de familia. Por otro lado en las dos escuelas de la Delegación Coyoacán se notó una diferencia en la zona, ya que ésta no es céntrica, no hay parques y existe mayor población, esto debido a que hay varias unidades habitacionales alrededor, sin embargo cuenta con tienditas, servicio de papelería, alumbrado y transporte público.

Las cuatro escuelas se caracterizan por tener salones adecuados para la cantidad de alumnos que albergan, mobiliario apropiado tanto para alumnos como para docentes, servicio de cooperativa y conserje.

4.6 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 tienen hacia la inclusión educativa, así como la relación que estas actitudes guardan con las variables: formación docente en Educación Especial, experiencia en integración educativa y el interés al trabajo en equipo, por lo que 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. Adjunto a esto se describen 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 formación docente en Educación Especial, experiencia en integración educativa y el interés al 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 el interés al 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 o no con USAER, las cuales ayudarán a definir las características socio profesionales de la muestra.

La segunda, está conformada por treinta preguntas, de las cuales: diez (de la 1 a la 10) sirven para indagar sobre la variable formación docente en educación especial; diez (de la 11 a la 20) consisten en conocer sobre la experiencia en integración educativa de los docentes y las diez restantes (de la 21 a la 30) permiten indagar acerca del interés al trabajo en equipo.

Cabe explicar que se entiende por formación docente en educación especial a toda aquella información y/o conocimiento adquirido con el 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 de actualización, conferencias y formación en educación especial.

A la experiencia en integración educativa, se le definió como la interacción y participación directa del docente de aula regular en la integración educativa y/o escolar, entendida esta última como aquella que se lleva a cabo al interior de la escuela y 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.

Por otro lado se precisó interés al trabajo en equipo; 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).

Dicho instrumento se calificó mediante un cálculo de frecuencias y porcentajes, que permitió obtener tablas, las cuales mostraron características y datos generales de la muestra, que fueron vinculadas directamente a las distintas variables como, edad, sexo, años de experiencia docente y formación profesional.

La información se agrupó con valores de 1 a 49, respectivamente, para constituir el nombre del sujeto; el sexo se designó con valor de 1, para masculino y 2, para femenino; las cuatro escuelas se dividieron en 1, 2, 3 y 4 para representar a cada una de las cuatro escuelas participantes; con respecto al turno, se le dio el valor de 1 al turno matutino y 2 al turno vespertino; para conocer si existe USAER dentro de la escuela, se designó 1 y para saber si hay USAER en la zona escolar se destinó 2.

Posteriormente para calificar la segunda sección de este cuestionario (DGCV), se dividió en dos partes, en la primer parte se localizan los ítems de respuesta cerrada, en donde se le dio 0, a no contestó, 1, para la respuesta sí y 2, para la respuesta no; en la segunda parte se encuentran los ítems de respuesta de opción múltiple (A, B y C), se le designó 0 a no contestó, 1, si contestó la opción correcta y 2, si contestó la opción incorrecta.

Por último se efectuó el vaciado de la información en una hoja de Excel, y de esta manera, si hizo uso del programa SPSS, el cuál arrojó las tablas con los resultados que permitieron obtener el análisis de frecuencias y porcentajes.

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).

En el método de Likert, se trabajan cinco alternativas, 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; así que la escala de actitudes que se aplicó en esta investigación sólo consideró cuatro opciones: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD).

En función de los cuatro fundamentos que sustenta la integración educativa (Capacce y Lego, 1987), las afirmaciones en el instrumento están clasificadas en favorables y desfavorables

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, está relacionado al docente, cómo concibe a los alumnos que presentan NEE 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 como también a la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

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 sociofilosófico, que hace referencia al valor del hombre - persona como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concretamente la familia, comunidad y trabajo.

Por último este cuestionario (MAD), se calificó de la siguiente manera:

Las opciones de respuesta para las afirmaciones favorables 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

Por ello la suma total de los rangos estableció la tendencia global de la actitud docente ante la inclusión educativa, así como la distribución para cada uno de los fundamentos que la sustentan (Capacce & Lego 1987).

Para conocer el tipo de actitud de los profesores ésta 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.

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).

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.

Para concluir esta investigación se realizó un análisis cuantitativo de los datos que se obtuvieron, en donde se revisaron los resultados arrojados de los cuestionarios aplicados, así como también se calcularon las frecuencias, porcentajes y variables de estudio. Cabe destacar que el análisis cuantitativo fue sustentado con las definiciones y teorías dadas por diversos autores o investigadores ya expuestos en los capítulos 2 y 3 que respaldan esta investigación.

Este procedimiento se llevó a cabo con el programa SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), con el propósito de obtener un análisis más completo.

4.7 Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se emplearon los dos instrumentos ya mencionados, sin embargo el que brindó 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 regular ante el proceso de inclusión 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.

Para la aplicación de los instrumentos se trabajó con los profesores en las escuelas primarias 1, 2, 3 y 4, en donde se recurrió a los horarios de los recreos y las juntas de consejo técnico, en los días y las horas, asignadas previamente por las directoras de cada una de las primarias.

A cada uno de los profesores se les entregó un juego de copias con cada uno de los instrumentos, solicitándoles que contestaran honestamente y con objetividad, además se les comentó que la información que proporcionaran, sería utilizada exclusivamente para fines de la investigación y que cualquier duda que tuvieran se les aclararía, esto con la finalidad de evitar que dejaran sin contestar alguno de los reactivos de los instrumentos.

4.8 Resultados y Análisis de resultados

Para la presentación de los resultados obtenidos por los distintos instrumentos empleados en esta investigación; Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (DGCV) (ver anexo 1) y el cuestionario para Medir Actitudes Docentes (MAD) (ver anexo 2), se sistematizaron los datos, primero mediante un cálculo por frecuencias y porcentajes, condición que permitió posteriormente, el diseño de tablas vinculadas directamente a las distintas variables como, edad, sexo, años de experiencia docente, formación profesional y cómo se relacionan con la actitud que tienen los profesores hacia los niños que presentan alguna necesidad educativa especial. Cabe señalar que, estas variables fueron consideradas desde la perspectiva teórica que da sustento a este estudio.

Primero se presentan los datos que permiten conocer la población estudio, esta población se halla conformada por 49 profesores de cuatro diferentes escuelas; dos corresponden a la Delegación Benito Juárez y las otras dos a la Delegación Coyoacán (ver tabla 1).

Tabla 1: Escuelas participantes

Nombre de la escuela			
ESCUELAS	Frecuencia (participantes)	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Escuela 1	11	22.4	22.4
Escuela 2	11	22.4	44.9
Escuela 3	14	28.6	73.5
Escuela 4	13	26.5	100.0
Total	49	100.0	

Para conocer las características personales de la muestra se llevó a cabo un análisis de frecuencias simples en función de la edad, sexo y años de servicio con base al conocimiento que tienen los profesores acerca de la inclusión educativa.

Como se puede observar en la tabla 2, prevalece la población del sexo femenino por encima del masculino, lo que indica que el sexo femenino tiende a predominar en áreas afines a la educación, dando así un porcentaje de 79.6% en la población de mujeres y un 16.3% en la población de hombres.

Tabla 2: Género

Sexo del entrevistado				
		Frecuencia (participantes)	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin respuesta	2	4.1	4.1
	1 Masculino	8	16.3	20.4
	2 Femenino	39	79.6	100.0
	Total	49	100.0	

El rango de edad de los participantes se presenta en la tabla 3, en donde se muestra que es menor la cantidad de los profesores cuya variable de edad aparece representada en un rango de edad de 49 a 66 años en contraste con los maestros con un rango de edad que oscila entre los 26 a 36 años en donde la frecuencia es la

mínima. Se establece, entonces, que la población con mayor participación (36.7%) es la de los profesores con un rango de edad de 37 a 48 años.

Tabla 3: Edad de los profesores participantes

		Rango de Edad		
		Frecuencia (participantes)	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1 26-36	14	28.6	31.8
	2 37-48	18	36.7	72.7
	3 49-66	12	24.5	100.0
	Total	44	89.8	
No contestaron		5	10.2	
Total		49	100.0	

La tabla 4, muestra las frecuencias respecto a los años de experiencia, donde existe una mayor población de los profesores que tienen de 25 a 44 años de servicio que se representa con un 38.8%, seguidos de los profesores que tienen de 11 a 24 años de servicio representados en la tabla con un 36.7%, notando una mínima participación de los docentes que tienen menos años de servicio, esto es de 2 a 10 años con un porcentaje de 20.4%. Por lo tanto, es claro que el mayor número de los participantes se ubica en un rango de experiencia docente de 25 a 44 años y es mínima la participación de aquellos docentes que tienen de 2 a 10 años de servicio.

Tabla 4: Experiencia docente

		Rango de Experiencia		
		Frecuencia (participantes)	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1 2 a 10 años	10	20.4	21.3
	2 11 a 24 años	18	36.7	59.6
	3 25 a 44 años	19	38.8	100.0
	Total	47	95.9	
No contestaron		2	4.1	
Total		49	100.0	

En el rubro de formación profesional se encuentra que la mayoría de los profesores cuentan con una formación Normal básica; posteriormente están ubicados los docentes que tienen alguna otra¹ licenciatura relacionada o no con la educación; consecutivamente se hallan con una frecuencia menor los profesores que cuentan con la Licenciatura en Educación Primaria y finalizando el análisis aparecen con menor frecuencia los docentes que cuentan con una formación en la Escuela Superior de Educación Física. Por ende, como se puede apreciar en la tabla 5, es nula la presencia de profesores que cuentan con alguna formación en educación especial; razón que hace necesario el trabajo colaborativo con el personal de USAER que cuentan con la formación y experiencia en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales.

Tabla 5: Formación profesional

Rango de experiencia profesional

FORMACIÓN	Frecuencia (participantes)	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Normal Básica	25	51.02	51.02
Licenciatura en Educación Primaria	9	18.36	69.38
Escuela Superior de Educación Física	2	4.08	73.46
No contestaron	1	2.04	75.5
Otras profesiones	12	24.48	100
Total	49	100	

Por otra parte, para conocer qué actitud tienen los docentes ante el proceso de inclusión educativa en escuelas de educación primaria regular de las Delegaciones Benito Juárez y Coyoacán, se empleó el cuestionario 2, cuestionario para Medir Actitudes Docentes (MAD) (ver anexo2), el cual es una escala destinada a medir actitudes, cuyo diseño ya ha sido explicado en el Capítulo 4 correspondiente al Método.

¹ Las licenciaturas son: Lic. En Derecho, Contador Público y Físico Matemático.

A continuación se presentan las frecuencias simples de las respuestas de los profesores por cada reactivo (ver tabla 6), donde se muestra si la actitud que tienen los profesores ante la inclusión educativa es favorable o desfavorable.

Analizando la tabla 6, se observa que la gran mayoría de los participantes manifiestan una actitud muy favorable y una mínima parte de los participantes muestran una actitud desfavorable. Es importante destacar que, sólo se consideraron los ítems con mayor variabilidad o por el contrario los que están orientados hacia un extremo de la escala y que fueron más representativos, eligiendo los cinco más altos en función de lo favorable y los cinco más altos en función de lo desfavorable. Estos resultados, posibilitan afirmar que, los profesores de educación primaria de escuelas regulares muestran una actitud favorable a la inclusión educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales, en estas 4 escuelas primarias del Distrito Federal. No obstante, los profesores (69.39%) señalan que deben trabajar colaborativamente con los especialistas para enseñarles a los niños con necesidades educativas especiales.

Tabla 6: Actitud docente
Rango de actitud docente

	Totalmente Desacuerdo		Desacuerdo		Acuerdo		Totalmente Acuerdo	
		%		%		%		%
1 Las personas con NEE tienen derecho a nacer	2	4.1%	1	2.0%	6	12.2%	40	81.6%
5 Las personas con NEE viven mejor en internados	29	59.2%	18	36.7%	2	4.1%		
8 Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción	1	2.0%	3	6.1%	12	24.5%	33	67.3%
17 Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar	1	2.0%	4	8.2%	29	59.2%	15	30.6%
20 Las personas con NEE tienen					17	34.7%	32	65.3%

derecho a ser aceptados por los demás								
22 Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE	38	77.55%	8	16.33%	1	2.04%	2	4.08%
23 Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas			1	2.04%	14	28.57%	34	69.39%
29 Las relaciones entre familias deben evitarse cuando existe algún miembro con NEE	34	69.39%	14	28.57%			1	2.04%
30 Las personas con NEE son un problema para la sociedad	33	67.35%	12	24.49%	2	4.08%	2	4.08%
35 Una persona con NEE es incompetente para estudiar	29	59.18%	18	36.73%	1	2.05%	1	2.04%

Con la finalidad de saber la relación existente entre el conocimiento que tienen los profesores sobre la inclusión educativa y su actitud, se utilizaron los ítems 1, 2, 3, 5 y 11 del cuestionario 1, Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (DGCV) (ver anexo 1), pues son las preguntas que están más relacionadas con el proceso de inclusión; obteniendo como resultado que la actitud de los profesores y el conocimiento que tienen acerca de la inclusión se encuentran muy relacionadas

Tabla 7: Resultados de las preguntas más representativas

	0 No		1 Si		2 No	
	Count	%	Count	%	Count	%
1 Tiene alguna formación en educación especial			4	8.2%	45	91.8%
2 ¿Qué entiende por discapacidad?						

2a La discapacidad es una condición personal transitoria o definitiva, se puede subsanar con apoyo adaptaciones y adecuaciones.	10	20.4%	39	79.6%		
2b Una persona anormal que representa una amenaza social.	48	98.0%	1	2.0%		
2c Una persona que tiene pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada.	41	83.7%	8	16.3%		
3 ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (NEE)?						
3a Aquellas que traen consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desordenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos.	37	75.5%	12	24.5%		
3b Aquellas que pueda presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo.	16	32.7%	33	67.3%		
3c Aquellas propias de las personas con dificultades significativas de aprendizaje que son vistas como enfermos sujetos a rehabilitación.	47	95.9%	2	4.1%		
5 Conoce los avances más recientes sobre integración educativa			6	12.2%	43	87.8%
11 Ha tenido experiencia de trabajo con niños con NEE			26	53.1%	23	46.9%

Para conocer si la actitud de los profesores de educación primaria regular está relacionada con la formación profesional, se les preguntó a los participantes si tienen alguna formación en educación especial (ítem 1).

Con base a datos arrojados, es viable decir que el 80% de los profesores que participaron en la investigación, no cuentan con elementos que les permitan atender a niños con alguna necesidad educativa especial en escuelas regulares, debido a la falta de conocimientos referentes a la educación especial y que sólo un 20% de los maestros participantes cuenta con alguna formación en educación especial. En consecuencia, se puede concluir que son pocos los profesores que cuentan con los conocimientos necesarios, para atender a niños con necesidades educativas especiales en escuelas primarias regulares.

Tabla 8: Formación en educación especial y el ítem de actitud Las personas con NEE tiene derecho a nacer

¿Tiene alguna formación en educación especial?	Las personas con NEE tienen derecho a nacer Actitud			
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente Acuerdo
Si	0 .0%	0 .0%	0 .0%	4 20.0%
No	2 4.4%	1 2.2%	6 13.3%	36 80.0%
Total	2 4.1%	1 2.0%	6 12.2%	40 81.6%

Para conocer que concepto tienen los profesores acerca de la discapacidad se analizó el ítem 2, ¿Qué entiende por discapacidad?, del cuestionario 1 DGCV, con el objeto de conocer más sobre su actitud ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales (ver tabla 9).

Se observa que 39 profesores correspondientes al 82.5% 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 al ítem 2, opción A.

Por lo tanto se puede decir que los profesores manejan un claro concepto de lo que es la discapacidad, lo cual hace pensar que tienen noción de lo que significa este concepto, porque la gran mayoría respondió a la pregunta correcta.

Tabla 9: Formación en educación especial y el ítem de actitud Las personas con NEE tiene derecho a nacer

¿Qué entiende por discapacidad?	Las personas con NEE tienen derecho a nacer Actitud			
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente Acuerdo
No	0 .0%	0 .0%	3 50.0%	7 17.5%
Si	2 100.0%	1 100.0%	3 50.0%	33 82.5%
Total	2	1	6	40

En el ítem 3, ¿Qué son las necesidades educativas especiales? localizada en la tabla 10, el 67.5% de los participantes revela 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, ya sea por causas externas o internas, resultado de la opción B; el 32.5% de los maestros expresa que son aquellas que traen consigo desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desórdenes en uno o más de los procesos psicológicos básicos, opción A; el 4.1% manifestó que son 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, opción C.

A pesar de ser ligeramente mayor el porcentaje de los profesores que concuerdan con la respuesta B, se puede determinar que éstos saben y están conscientes de que su labor como docente dependerá en gran medida de la didáctica que utilicen para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan

acceder al currículo y así también puedan llevar a cabo el proceso de inclusión educativa en un aula regular, ya que la mayoría respondieron a la respuesta correcta (ver ANEXO 1).

Tabla 10: Formación en educación especial y el ítem de actitud Las personas con NEE tiene derecho a nacer

¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (NEE)?	Las personas con NEE tienen derecho a nacer Actitud			
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente Acuerdo
No	2 100.0%	0 .0%	1 16.7%	13 32.5%
Si	0 .0%	1 100.0%	5 83.3%	27 67.5%
Total	2	1	6	40

Como se muestra en la tabla 11, en el ítem 5, ¿Conoce los avances más recientes sobre integración educativa?, el 71.4% de los profesores respondieron que: no conocen los avances sobre inclusión educativa, lo que indica que no están actualizados en el devenir del proceso de inclusión, por lo tanto se presume que la gran mayoría de los profesores, no saben qué es ni en qué consiste la inclusión educativa. Y sólo un 12.5% de la muestra arroja que, si conoce los avances sobre la inclusión educativa.

Resulta importante señalar, que a pesar de que los profesores no tienen el conocimiento acerca de los avances que hay sobre la inclusión educativa y no cuentan con ninguna formación en educación especial, en el área destinada para escribir sus comentarios (correspondiente a este mismo ítem), especifican que brindarían una actitud positiva si tuvieran que interactuar con alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 11: Formación en educación especial y el ítem de actitud Las personas con NEE tiene derecho a nacer

Conoce los avances más recientes sobre integración educativa	Las personas con NEE tienen derecho a nacer Actitud			
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente Acuerdo
Si	1 50.0%	0 .0%	0 .0%	5 12.5%
No	1 2.0%	1 2.0%	6 12.2%	35 71.4%
Total	2	1	6	40

Con relación al ítem 11, ¿Ha tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales?, el 46.9% de la muestra indica que si han tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales y el 34.7% restante no ha tenido experiencia en trabajar con estos niños.

Por lo tanto en la tabla 12 se observa que la proporción de docentes que si cuentan con experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales es un poco más de la mitad, lo que indica que si hay docentes que han tenido práctica directa de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 12: Formación en educación especial y el ítem de actitud Las personas con NEE tiene derecho a nacer

Ha tenido experiencia de trabajo con niños con NEE	Las personas con NEE tienen derecho a nacer Actitud			
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente Acuerdo
Si	1 2.0%	1 2.0%	1 2.0%	23 46.9%
No	1 2.0%	0 .0%	5 10.2%	17 34.7%
Total	2	1	6	40

Por otra parte se analizaron las afirmaciones en el instrumento para Medir Actitudes Docentes (MAD) (ver anexo 2), clasificadas en favorables y desfavorables en función de los cuatro fundamentos que sustentan la integración educativa (Capacce y Lego, 1987), explicados previamente en el apartado 4.6 instrumento de medición.

A continuación se presenta el análisis de los factores que componen las actitudes ante la inclusión, respecto a cada uno de los fundamentos.

La escala de actitudes hacia las necesidades educativas especiales, está diseñada para identificar seis fundamentos, los cuales se obtuvieron al realizar la suma de las respuestas de los reactivos que compone cada fundamento, el puntaje producto de esta suma se dividió entre el número de ítems que la conforman para tener puntajes estandarizados entre 1 y 4, donde puntajes cercanos a 4 indican una actitud favorable y puntajes cercanos a 1 indican una actitud desfavorable.

En primer lugar al tomar en cuenta todos los puntajes obtenidos por los maestros conforme el procedimiento arriba señalado en cada uno de los seis fundamentos, se puede observar que los profesores manifiestan una actitud muy favorable, con un puntaje de 3.5, con respecto al fundamento socio filosófico positivo, que hace referencia al valor del hombre como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concretamente la familia, comunidad y trabajo (Ver gráfico 1).

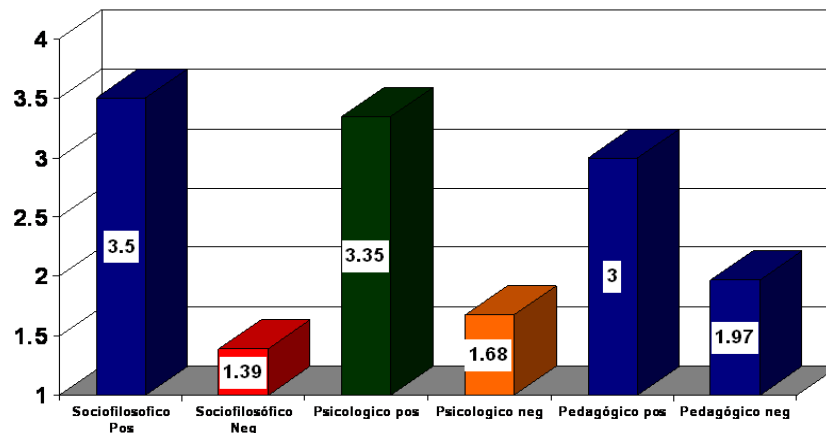
Se puede decir entonces, que la apreciación que tienen los profesores de educación regular a nivel primaria ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales es muy favorable, los consideran seres sociales sin distinciones que pueden interactuar dentro de diferentes contextos llámese familia o escuela. Esto permite suponer que, los docentes podrían estar aprobando la inclusión de niños que presenten alguna necesidad educativa especial y descartando una postura discriminatoria hacia ellos.

Con relación al fundamento psicológico positivo se observa que los docentes tienen una actitud favorable, con un puntaje de 3.35 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, como se menciona en la definición de este fundamento.

Entonces con esta actitud que manifiestan los profesores, se puede decir que son ellos quienes pueden favorecer el proceso de socialización de estos niños dentro de un aula regular.

Acerca del fundamento pedagógico positivo, el análisis arrojó que los profesores manifiestan una actitud favorable, con un puntaje de 3, que indica que el personal docente en su mayoría admiten la posibilidad de que sus actividades académicas puedan ser favorecidas por alumnos que presentan necesidades educativas especiales en un aula regular, sin embargo con base al fundamento pedagógico negativo que obtuvo un puntaje alto en relación a los demás, de 1.97, 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.

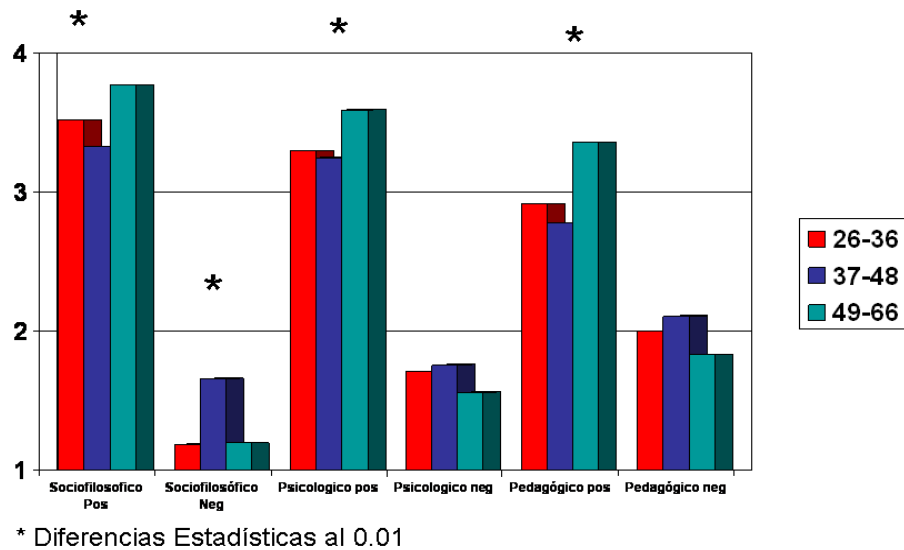
Gráfico 1
Promedios de los factores que conforman las dimensiones de actitudes hacia la integración educativa



También se realizaron comparaciones de la edad de los maestros entrevistados con cada uno de los fundamentos (ver gráfico 2), encontrándose diferencias estadísticamente significativas en los factores que van de muy favorable a muy desfavorable, las cuales fueron derivadas de un análisis de varianza de una sola vía ANOVA.

Un resultado verdaderamente significativo fue el de los profesores con un rango de edad de 49 a 66 años, con una frecuencia de 12 (ver tabla 3), ya que el instrumento reveló que tienen una actitud muy favorable ante la inclusión; seguida de los docentes, con un rango de edad de 26 a 36 años y una frecuencia de 14 (ver tabla 3), que indica que su actitud en relación a su edad es favorable; por último se localizan los maestros con un rango de edad comprendido de 37 a 48 años con una frecuencia de 18 (ver tabla 3), que muestra una actitud menos favorable en comparación con los otros dos rangos de edad, a pesar de tener una mayor participación. Lo que permite deducir, que los profesores con una edad que oscila de 49 a 66 años, tienen una mejor actitud para incluir a estos niños en comparación con los docentes que cuentan con una edad de 37 a 48 años, no obstante, éstos tienen un rango más alto. Se podría concluir entonces, que a mayor edad, mejor actitud; además, los resultados surgidos de este análisis, presumen, que por medio de una continua capacitación, que actualice y brinde conocimientos persistentes a los docentes acerca de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a escuelas regulares, se pueda mantener una actitud favorable ante la inclusión.

Gráfico 2
Comparaciones de factores que conforman las dimensiones de actitudes hacia la integración educativa por edad*



Finalmente se obtuvo una correlación bivariada entre factores de donde surgió la tabla 13, en la cual se observa una correlación positiva entre el fundamento sociofilosófico y los fundamentos psicológico positivo de .862 y pedagógico positivo de .773; estos datos se obtuvieron mediante un análisis de correlaciones por medio del estadístico de correlación Producto Momento de Person.

Por lo tanto, de acuerdo con los datos obtenidos de la muestra, se observa que existe una relación positiva entre los fundamentos que sustentan la integración educativa, lo que permite ver que los profesores tienen una actitud que se inclina hacia lo positivo, indicando que aceptan al valor que tienen los niños con necesidades educativas especiales a ser integrados sin condicionamientos ni distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa (Capacce y Lego, 1987).

Tabla 13: Correlaciones entre factores
Correlación Producto Momento de Pearson

Fundamentos		Socio- filosófico negativo	Psicológico positivo	Psicológico negativo	Pedagógico positivo	Pedagógico negativo
Fundamento Socio- filosófico positivo	Correlación	-.656(**)	.862(**)	-.573(**)	.773(**)	-.528(**)
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000
Fundamento Socio- filosófico negativo	Correlación		-.599(**)	.502(**)	-.590(**)	.351(*)
	Sig.		.000	.000	.000	.013
Fundamento Psicológico positivo	Correlación			-.691(**)	.744(**)	-.509(**)
	Sig.			.000	.000	.000
Fundamento Psicológico negativo	Correlación				-.558(**)	.441(**)
	Sig.				.000	.002
Fundamento Pedagógico positivo	Correlación					-.522(**)
	Sig.					.000

CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo de investigación tenemos que a partir de los resultados arrojados, se descubrió que la actitud que muestran los docentes de primaria regular ante la inclusión educativa, en las cuatro escuelas participantes, muestran una actitud favorable a pesar de que la gran mayoría no cuenta con la formación y la experiencia necesarias para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, sin embargo coinciden en tener disposición para trabajar en equipo.

Estas evidencias pueden servir de sustento para que interdisciplinariamente se pueda buscar esa formación y experiencia, para la preparación docente y así llevar a cabo la inclusión y alcanzar el cambio de actitud, pues las actitudes pueden modificarse por la propia experiencia asociada a la adopción de una concepción distinta de entender la educación más diversificada y adaptada a los alumnos, buscando los apoyos, medios y herramientas para su práctica docente.

Es importante resaltar que los docentes no presentan una actitud discriminatoria, segregante, de sobreprotección o caridad ante los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual facilita que más adelante, con la debida preparación, los docentes puedan concebir el incluir en sus aulas a estos alumnos.

Hay que estar conscientes de que todo proceso de cambio e innovación implica nuevas formas de sentir, actuar y pensar por parte de quienes tienen la responsabilidad directa de llevar a cabo esos cambios. Por ello es importante que las autoridades educativas consideren lo anterior para diseñar proyectos que logren impactar en la vida y la cultura de las escuelas, dirigidos a fomentar, desarrollar y mantener estrategias de cambio centradas en un proceso de revisión, análisis y evaluación institucional en el que los docentes y profesionales tengan alternativas para dar respuesta a la diversidad.

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.

Es rescatable considerar, fomentar el trabajo conjunto de docentes y USAER, ya que durante el proceso de investigación se encontró que tienen un sentimiento generalizado de no sentirse preparados, apoyados y no contar con recursos teórico-metodológicos, ni herramientas e instalaciones adecuadas para enfrentarse a las exigencias que demanda la inclusión educativa.

Ante tal situación, es importante tomar en cuenta, que se necesitan 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).

Es ahí donde entra el trabajo del psicólogo educativo, ya que el profesional participa en la atención educativa y bio-psico-social del desarrollo del individuo desde las primeras etapas de vida, para detectar y prevenir a efectos educativos las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales.

Realiza la evaluación psico-educativa referida a la valoración de las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Para ello trata de determinar la más adecuada relación entre las necesidades individuales, grupales o colectivas y los recursos del entorno inmediato, institucional o social requeridos para satisfacer dichas necesidades.

También y ligado al proceso de evaluación el psicólogo educativo puede proponer y/o realizar intervenciones que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos, de las condiciones educativas y al desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación. Así como también diseñar e impartir cursos y talleres para profesores, padres de familia y alumnos, que permitan conocer información que sea significativa y de apoyo para el conocimiento de la temática educativa en general.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se exponen las evidencias de las actitudes que muestran los docentes a nivel primaria regular de una muestra, para enfrentar el proceso de inclusión educativa. Sin embargo, resulta preciso señalar que esta investigación no intenta ser definitiva, ya que como se mostró a lo largo de todo el trabajo, falta mucho por avanzar en lo que a la inclusión educativa se refiere.

Tomando en cuenta las características de la muestra en función de la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, los resultados indican que la mayoría de los participantes que intervinieron en esta investigación externaron a través de sus repuestas y comentarios, no tener los conocimientos suficientes para lograr una formación que enfrente los requerimientos diversos de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales; ni contar con la experiencia que permita desarrollar y potenciar las capacidades que se requieren para lograr la inclusión educativa. Sin embargo revelaron una postura favorable al trabajo en equipo, porque señalan que deben trabajar colaborativamente con los especialistas, ya que esto les permitirá tener más herramientas para poder enfrentar de manera positiva la inclusión de estos niños.

De acuerdo a Capacce & Lego (1987), la actitud favorable se sustenta en cuatro fundamentos (filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico) que se distribuyen en una misma proporción; lo cual no sucedió en la presente investigación, debido a que el fundamento pedagógico resultó menos favorecido en relación con los otros dos fundamentos.

Apoyando lo anterior Herrera (2001), menciona 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 además no cuentan con la información suficiente, lo que debe poner en alerta al sistema educativo en todos sus niveles ya que cuando se habla de

llevar a cabo la inclusión 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 de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Referente al análisis de resultados se encontró que el personal docente de aula regular refleja una actitud muy favorable sobre el derecho a nacer que tienen las personas con alguna discapacidad, al valor del hombre como persona y a la integración de todos los sujetos sin condicionamientos o distinciones; además de que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales pueden y deben interactuar en los diferentes contextos que le rodean (familia, comunidad, escuela y trabajo). A partir de esta realidad los docentes agregan que la inclusión debe nacer como un hecho que trascienda al fenómeno social y de esta manera se transforme en un hecho humano, dejando de lado los prejuicios y la supresión en la sociedad.

Siguiendo la misma línea, en el fundamento psicológico los profesores reflejan una actitud de aceptación a la capacidad que el alumno tiene para aprender contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, lo que involucra inteligencia, razonamiento, memorización, etcétera; además favorece su proceso de socialización y lo lleva a adquirir un autocontrol de sus conductas espontáneas que se determinan por diversos roles que le son asignados en forma individual y en el grupo donde convive.

En lo que respecta al fundamento pedagógico negativo se encontró que el puntaje es alto en relación a los otros fundamentos, lo que lleva a pensar que los profesores aún no conciben a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales dentro de un contexto escolar o en el aula y no necesariamente por su actitud sino por preocupación o temor, debido a que consideran que no cuentan con la preparación y la capacitación adecuada, además del apoyo en cuanto a recursos materiales y humanos para responder a las necesidades específicas que requiere su proceso de enseñanza y en general las herramientas para llevar a cabo esta filosofía de inclusión (Capacce y Lego, 1987).

Ante lo anterior, es relevante destacar que el sustento ideológico de las actitudes favorables que los docentes muestran ante la inclusión educativa tiene fundamento socio – filosófico y psicológico. Esto da la pauta para saber que se debe ir trabajando en aquellas inquietudes y necesidades que pedagógicamente frenan el proceso de inclusión.

Para efectos de esta investigación, cimentado en los resultados, es urgente que los profesores que están iniciando su carrera profesional tengan la capacidad para afrontar la heterogeneidad en las aulas regulares. Por ello, hay que evitar preparar al profesorado para una homogeneidad que no existe en las escuelas. 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, 1993).

En relación a la formación docente en educación especial se encontró que Manosalva (1992), dice que es más probable que el docente cuente con una actitud favorable si considera que tiene estrategias instructivas, recursos y apoyos para realizar su trabajo; a lo que efectivamente se desprendió una gran inquietud por parte de los profesores para hacer frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, ya que comentan que al no contar con las herramientas necesarias, cabe la posibilidad de que esto influya en su actitud, tornándola desfavorable.

Ante esto Illán, Pérez y Alemán (1992) mencionan, que la actitud desfavorable ante la integración es por la ausencia de conocimientos, lo cual provoca en los docentes sentimientos de ansiedad por la carencia de habilidades que les faciliten adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos incluidos. Por su parte Echeita (1991) coincide con estos autores en que la clave para la modificación de actitudes docentes en torno a la integración escolar es la formación profesional, ya que cuando las actitudes son favorables son la puerta que da paso a la intervención educativa con mayores garantías de modo que permite asegurar el éxito de dicho proceso de inclusión.

Entonces está claro que la capacitación y actualización de los docentes en su mayoría es insuficiente, inadecuada y esporádica, lo que origina confusión en el conocimiento de lo que se requiere para llevar a cabo la inclusión escolar; a lo que Chiu (1997), comenta que los maestros pueden ofrecer ayuda más adecuada si cuentan con los elementos conceptuales que le permitan favorecer el proceso educativo, ya que un objetivo de la inclusión escolar es que el maestro mejore su enseñanza, lo que da como resultado un cambio en su forma de pensar y actuar, esto es, un cambio de actitud.

Otro factor trascendental que beneficia este proceso de cambio de actitud, es la experiencia en inclusión escolar, ya que aunque la población con experiencia es mínima, está denota una actitud favorable a diferencia de aquellos que no la tienen; sin embargo otro resultado de gran relevancia es que la edad influye de manera significativa en la actitud del docente ya que como se observa en los resultados a mayor edad mejor actitud ante la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Un dato importante a destacar es que con base en los comentarios surgidos en los cuestionarios, tenemos que en la actualidad el número de docentes que están teniendo la experiencia de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ha incrementado.

Haciendo referencia a esto, Marchesi y Martín (1990), mencionan que las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, que se modifican de acuerdo con las experiencias y que a su vez se van moldeando los propios resultados de esas experiencias.

Se observó también, que es muy común que los docentes tengan una actitud inicial basada a partir de experiencias dadas por sus compañeros, sin haber tenido una relación directa con alumnos con necesidades educativas especiales; lo que puede orillarlos en ocasiones a adoptar actitudes desfavorables por prejuicios sin fundamento. En este sentido el factor decisivo para dicho cambio es la propia experiencia.

Además se percibió que muchos de los maestros entrevistados entre ellos los del rango de edad de 26 a 36 años y 49 a 66 años, mostraron gran interés por dar su opinión y participar en esta investigación contando sus experiencias, a diferencia de los adultos maduros los cuales se mostraron renuentes, distantes y en algunos casos prefirieron el anonimato.

Un elemento más a considerar para el desarrollo de la inclusión escolar es la disposición al trabajo en equipo. Abós y Polaino – Lorente (1986) argumentan que los profesores deben estar colectivamente motivados ya que de poco servirán los esfuerzos aislados. Así mismo, Echeita (1991) destaca que cuando los docentes trabajan en equipo tienen mejores actitudes hacia la inclusión escolar pues cuentan con la habilidad de beneficiar, optimizar y en su caso exigir la formación necesaria para trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

Cabe enfatizar que el análisis de los resultados refleja que los docentes recurren principalmente a los servicios de USAER, ya sea en las unidades escolares o de zona. Este servicio es concebido por los docentes como la posible solución a los problemas que presentan los alumnos o como apoyo para el desarrollo de su práctica docente. A pesar de esto, en casos reducidos se mostro desagrado hacia el trabajo que ofrece USAER, no por renuencia a trabajar en equipo, sino por falta de atención e interés del personal de USAER, los cuales argumentan tener mucho trabajo y no poder abarcar toda la población que requiere de su intervención.

Ante lo anterior y de acuerdo a Chiu (1997), el docente necesita apoyo para cambiar su práctica, ya que no sólo con la adquisición de información nueva se da el cambio sino que se debe promover el intercambio en donde todos aprendan y busquen soluciones conjuntas.

Para concluir, se corroboran las hipótesis que señalan que los docentes que cuentan con formación en educación especial, experiencia en educación educativa e interés para el trabajo en equipo, se ve reflejado en una actitud inclusiva.

El objetivo que se planteó en esta investigación, fue el de establecer la relación entre el tipo de actitudes que muestran los profesores regulares hacia la inclusión educativa, ante variables como la formación docente en educación especial, experiencia en integración educativa y el interés al trabajo en equipo.

Se considera que la capacitación y actualización docente son primordiales, ya que daría a los docentes la seguridad suficiente para enfrentarse a los retos actuales y ampliar la escolarización de un currículo común, el cual representa uno de los problemas más importantes que ha de resolver la educación en nuestro país.

Por ende Marchesi y Martín (1990), mencionan que una respuesta educativa adecuada a un colectivo de estudiantes heterogéneo, con necesidades de educación diversas e intereses personales diferentes, operando en un mismo centro escolar y con un currículo en gran parte común, daría respuesta a los problemas que debe resolver la educación obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abós, P. & Polaino-Lorente, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. *Revista española de pedagogía*, 172. 193-206.
- Acle, T.G. (2006). *Educación Especial. Investigación y práctica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid. Ediciones Unesco-Narcea.
- Alcántara, J. A. (1992). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC
- Allport, G. W. (1963). *Desarrollo y cambio: consideraciones básicas para una psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguado, A., Flores M. & Alcedo M. (2004). Programas de cambio de actitudes ante discapacidad. *Psicothema*, vol. 16, No. 4. 667-673.
- Aguado, A., Alcedo M. & Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, vol. 20, No. 4. 697-704.
- Aguilar, V. L. (2000). El estudio de las políticas públicas. Colección Antologías de Política Pública, Primera Antología. México. Miguel Ángel Porrúa.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas Especiales*. Málaga. Aljibe
- Bonilla, O. y Ezpeleta, J. (2005). Informe de la Tercera Evaluación externa del Programa del Mejoramiento Institucional de las Normales PROMIN, SEP-DIEV-CINVESTAV. México.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Universidad de Madrid, Facultad de formación del profesorado y educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España, Madrid.

Capacce, N. & Lego, N. (1987). *Integración del discapacitado*. Buenos Aires. Humanistas.

Castellanos, E. (1987). El marco normativo de la Educación Pública en México. Revista de la Educación Superior. México, No. 16. 50-61.

Chiu.V. Y (1997). Práctica docente e integración educativa. Básica, 16.

Correa, J. (1999). *Integración escolar para la población con necesidades educativas especiales*. Colombia. Editorial. Magisterio.

Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales (1994). España.

Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Echeita, G. (1991). El programa de integración del MEC. Cuadernos de Pedagogía, 191. 189- 192

Escudero, P. (1985). Las actitudes en la enseñanza de las ciencias: un panorama complejo. Revista de la educación, 278. 5-25.

Ezpeleta, J. (2001). *La gestión escolar como escenario de las innovaciones*. OEI, México.

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/Fondo mixto de cooperación técnica y científica. México/España.

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

Gómez Iribe, M.C. (2005). La integración educativa un concepto más humano de la discapacidad. Revista Pedagógica. No 56-57.

González, M. P. (1981). La educación de la creatividad (técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado). Tesis de doctorado publicada. Universidad de Barcelona.

Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria. Guía práctica*. Madrid: Morata.

Guarella, C. V., Marín, R. M., Peralta, M. M. & Rojas, Y. C. (2000). La Integración Educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE): Un estudio de actitudes docentes. Tesis de licenciatura inédita, Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (1991). Recolección de datos. En: S. Hernández, R; C. Fernández, C. & L. Baptista, P. Metodología de la investigación. México: Interamericana. 233-244.

Hernández, F; Sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta saber la asignatura*. México. Editorial. Paidós.

Herrera, M. R. (2001). La integración educativa y la actualización docente. *Revista mexicana de pedagogía*, 57. 12-13.

Illán, R. N. (1986). Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente. *Anales de pedagogía*, 4. 7-23.

Illán, R. N. (1999). Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración. *Anales de pedagogía*, 6. 37-51.

Illán, R. N.; Pérez de Mayorca, G. & Alemán, L. (1992). Formar para integrar o integrar para formar. *Anales de pedagogía*, 10. 169-184.

James, W. (1993). El concepto de actitud. En: W. James. *La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas. 237-283.

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.

Ley general de educación. (1993). México. Leyes, decretos, etc. Artículo 3º constitucional. México. SEP.

López, M. M; Guerrero, J. F. (1993). *Lecturas sobre integración escolar y social*. España. Paidós.

López, M. M. (1996). *Lecturas sobre integración escolar y sociedad*. España.

López, M. M. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, España. M.C.E.P.

- Lou, M. A. (2001). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámides.
- Manosalva, M. (1992). Condiciones para la aplicación de programas de integración escolar. *Revista de educación*, 1998. 24-26.
- Marchesi, A; Coll, C; Palacios, J. (1996). *Desarrollo Psicológico y educación*. Madrid. Editorial Alianza.
- Marchesi, A; Martín E. (1990). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. Madrid. Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1993). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. En: Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación Vol. III*. Madrid: Alianza. Pp. 15-33.
- Molina, E. (2003): *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales*. Guía práctica para padres y maestros. México: Trillas.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II*. España: Ediciones Paidós.
- Munné, F. (1986). *Psicología Social*. Biblioteca básica de psicología. Barcelona España: Ediciones CEAC. 29-33.
- Nadelsticher, A. (1983). *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple*. México: INACIPE. 13-27 y 39-56.
- Nicasio, G. J. & Alonso, J. C. (1985). Actitud de los maestros hacia la integración educativa de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 30. 51-68.

- Ortega, R. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de pedagogía*, 4, 187-201.
- Porras, R. (1998) Una escuela para la integración educativa. Sevilla. Cuadernos de Cooperación Educativa.
- Porras, R. (1999). *Una escuela para la integración educativa, una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla. Edición Morón 2ª edición.
- Pozo, M. Y. (2000) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramírez, Ma. y Ríos, R. (1992). *¿Cambio de enfoque o de actitud en la enseñanza de las matemáticas?* *Cero en conducta*. 31-32 y 65-69.
- Rodrigues, A. (1978). *Psicología social*. México: Trillas
- Rojas, S. R. (1993). Diseño de la muestra. En: R. Rojas, S. Guía para realizar investigaciones sociales. México: Plaza y Valdez. 171-172.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Componentes de las actitudes, cognitivo afectivo y conductual. En C.I. Hovland, y M. J. Rosenberg (eds.), *Actitud, organización y cambio*. New Haven: Yale University Press.
- Sacristán, G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Sánchez, P. y Torres, G. (1997). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México. Mc Graw Hill.

- SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*. México.
- SEP. (1993). *Ley General de Educación, Ley Federal de Educación*. *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- SEP. (1993). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. *Diario Oficial de la Federación, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- SEP. (1997). *Memoria Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, en Cuadernos de Integración Educativa, número especial*. México.
- SEP. (1997). *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México.
- SEP (1998). *Reflexiones de fin de siglo. Perspectivas siglo XXI. Especial*. México
- SEP (2000). *Curso Nacional de Integración Educativa: complejo.7-191*. México.
- SEP. (2001). *Necesidades Educativas Especiales Programa y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en educación primaria. México.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación*. México
- SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Dirección General de Investigación Educativa. México.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.

SEP. (2009). *Reunión del programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración educativa con representantes de organizaciones de la Sociedad Civil*. México.

Serrano, G. (1996). *Experiencias de integración de niños con síndrome de Down que acuden a escuelas Montessori*. México.

Summers, G. F. (1976). *Medición de actitudes*. México: Ed. Trillas.

Thomas, W. I. y Znaniecki, F. (2004). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid, CIS: Edición de Juan Zarco.

Thurstone, L. L. (1928). Las actitudes se pueden medir. *Diario Americano de Sociología*.

Torres, G. (1999). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.

Torres, G; Sánchez, P. (1997). *De la educación especial a las necesidades educativas especiales: Aproximación histórica, marco conceptual y legislativo*. Madrid: Pirámide.

Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambio de actitudes*. Barcelona: Toray.

Vera, A. (1995). Actitudes sociales hacia los retrasados mentales en el contexto de la integración escolar. *Anales de psicología*, 11(1). 35-46.

Williams, W. (1975). *El estudio de implementación: una visión general*. USA: Editores Chataham.

ANEXOS

ANEXO 1
Cuestionario 1

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 que 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 consecuencias de sus condiciones individuales.

3. ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales (NEE)?

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

() B) Aquellas que puedan 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 a cabo 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 NEE?

Si () No ()

Especifique.....
.....

12. ¿Cómo sería su relación personal si trabajara con niños con NEE?

- () A) De agrado.
- () B) De desagrado.
- () C) De indiferencia.

13. ¿Actualmente tiene un niño integrado dentro 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 aparte de su práctica docente?

Si () No ()

Especifique.....
.....

17. ¿Conoce alguna experiencia sobre integración educativa?

Si () No ()

Especifique.....
.....

18. ¿Ha trabajado con algún tipo de discapacidad?

Si () No ()

Especifique.....
.....

19. ¿Ha trabajado en algún grado escolar con niños con NEE?

Si () No ()

Especifique.....
.....

20. ¿Cómo podría ser la interacción maestro-alumno al trabajar con niños con NEE?

() 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 la junta 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.

30. Para su práctica docente usted gusta de trabajar:

A) Sólo.

B) En equipo.

C) Ambas modalidades.

ANEXO 2
Cuestionario 2

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 (NEE). 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 páginas encontrará 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 NEE 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 NEE son incapaces de ayudar a sus compañeros”.

Agradecemos su colaboración.

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

TA A D TD

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

TA A D TD

3. Los alumnos con NEE son inteligentes.

TA A D TD

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

TA A D TD

5. Las personas con NEE viven mejor en internados.

TA A D TD

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

TA A D TD

7. Los alumnos con NEE tienen potencial para razonar.

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

10. Una persona con NEE tiene facultades para estudiar.

TA A D TD

11. Los alumnos con NEE están imposibilitados para poner atención.

TA A D TD

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

TA A D TD

13. Los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos.

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

16. Las personas con NEE son seres sociales educables.

TA A D TD

17. Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar.

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

25. Los alumnos con NEE son poco inteligentes.

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

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

TA A D TD

35. Una persona con NEE es incompetente para estudiar.

TA A D TD