

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
PROGRAMA EDUCATIVO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

T E S I S

**“ACTITUD DEL PROFESOR ANTE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y SUS
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE PRIMERO A SEXTO
GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA”**

Para obtener el título de:

Licenciado en Psicología Educativa

Presentan:

**JULIA BRAVO VELA
VERENICE PALMA VAZQUEZ**

Asesora:

Dra. Claudia López Becerra

México, D.F. Abril del 2011

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de la actitud que tienen los profesores hacia la integración escolar de niños con N.E.E. en escuelas regulares y las estrategias de aprendizaje que utilizan con estos niños en el aula, que se llevó a cabo con profesores de tres escuelas primarias del D.F.

El estudio de esta problemática es fundamental así como afirman Stainback S. y Stainback W. (1999) “la formación de actitudes ante la diversidad permite a los docentes y comunidad educativa construir una escuela capaz de aceptar y educar al alumnado, para llevar a cabo esto, es importante conocer las estrategias de aprendizaje que maneja el docente para que se dé una buena integración”. Por ello se trabajó con 64 profesores a los que se les aplicó el cuestionario DGCV para conocer su formación profesional, el cuestionario MAD para evaluar la actitud y una entrevista para conocer las estrategias de aprendizaje usadas en el aula para la integración.

Los resultados muestran que los profesores no cuentan con la formación necesaria para poder integrar al niño con N.E.E., por lo que solicitan ser capacitados; consideran que estos niños deben ser tratados por igual tienen potencial para razonar, el 70% está en desacuerdo que deban estar en escuelas especiales y adecuan las actividades acorde a sus necesidades, apoyándose en su experiencia y en USAER.

Es importante que el sistema educativo capacite al docente para que puedan emplear estrategias de aprendizaje dentro del aula regular y adoptar un nuevo modelo para la diversidad sin exclusión.

AGRADECIMIENTOS

La cosa más importante en este mundo no es dónde nos encontramos sino el rumbo al que nos dirigimos. Para llegar al puerto del paraíso a veces tenemos que navegar a favor del viento y a veces en contra, pero debemos navegar y no ir a la deriva y tampoco estar anclados.

Oliver Wendell Holmes, Jr.

A nuestra Asesora Dra. Claudia López Becerra:

Debemos agradecer de manera especial y sincera, por aceptar ser nuestra asesora de este proyecto de tesis, por su apoyo y confianza en nuestro trabajo y su capacidad para guiar nuestras ideas, ha sido un aporte invaluable, no solamente en el desarrollo de esta tesis sino también en lo personal. Le agradecemos también el habernos facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta. Muchas gracias por ser amiga y profesora.

A nuestros Sinodales:

*Mtra. Laura Regil Vargas
Mtra. Teresa Martínez Moctezuma
Mtra. Yanalste Álvarez Mejía*

Gracias por sus observaciones, correcciones y sobre todo por compartirnos sus conocimientos ya que con su valiosa cooperación, dedicación y disposición nuestro proyecto se enriqueció brindándonos una mejor calidad.

Le pedi a Dios todo para gozar la vida. Él me dio vida para gozarlo todo.

GRACIAS PADRE MÍO

Son muchas cosas que te tengo que agradecer pero una de ellas es por estar siempre conmigo, acompañandome en mis noches de desvelo, mis tristezas, alegrías y en todos los momentos que te he necesitado. Te agradezco Señor infinitamente por permitirme llegar hasta este momento que tanto habia anelado y que hoy se convierte en realidad.

MIS PADRES

Los amo con todo mi corazón. Gracias por educarme, por enseñarme los valores, hacer responsable, perseverante y aprender que la vida no es fácil que todo se puede siempre y cuando se lucha por alcanzar los sueños siempre por el camino correcto, me siento orgullosa de tener unos padres como ustedes porque siempre me han demostrado su amor. haciendo que sea mejor persona día a día.

MAMI CHIO

Je amo mi amor, gracias porque desde niña me has cuidado, recuerdo cuando jugamos eran fascinante y divertido, también con tus cuentos llenos de fantasías. Siempre he encontrado en ti a una amiga porque me ayudas a descubrir mis defectos y virtudes, nunca me has dejado sola agradezco a Dios porque me envío un hermosa cariño solo para mí y por disfrutar este momento tan especial. Je amo mami.

PAPI

Gracias por apoyarme, dandome tus consejos, por compartir conmigo todas tus anécdotas porque de eso he aprendido demasiado, por ayudarme en mis tareas, además por tus tantas horas de trabajo que has tenido para que no nos falte nada, por guiarme por el camino correcto, siendo mi mejor amigo y disfrutar conmigo esta etapa de mi vida. Papi dame un punto de apoyo que con el me servira para seguir adelante. Je amo papá.

MIS HERMANAS

Gracias porque desde que era niña siempre me han cuidado, me han demostrado su amor, he encontrado en ustedes más que unas hermanas, porque son un ejemplo a seguir, por su tenacidad, su fortaleza y por quereme de esa manera. Las amo con todo mi corazón mis niñas.

ELI

Mi hermanita gracias por estar conmigo por brindarme tu apoyo tanto en la escuela como en mi vida personal, tu amor y confianza me hacen sentir muy especial. Gracias por darme el ejemplo de mujer fuerte, trabajadora y luchadora por conseguir lo que quiere, por no dejarte vencer por nadie y demostrarme que todo lo que se quiere se puede lograr.

JUDITH

Mi hermanita adorada gracias por estar conmigo siempre por ser partícipe en este proyecto, por demostrarme tu gran amor por mí, por apoyarme incondicionalmente cuando más te he necesitado, porque desde niña siempre has sido mi ejemplo, por ser una mujer luchadora y que no se deja vencer tan fácil, porque tienes una fortaleza muy grande que admito. Gracias porque siempre he encontrado en ti palabras alentadoras en mis momentos de tristeza y en nuestras alegrías disfrutamos cada momento, sabes que te amo mi segunda mamá. Mi gordita

MIS TRES HERMOSOS SOBRINOS

Gracias a mis tres grandes amores por llenar mi vida de felicidad con sus travesuras, que cuando estaba muy cansada con tan solo verlos me quitaban el cansancio por la necesidad de querelos abrazar y por ayudarme en mis tareas y en este proyecto. Son mi mayor tesoro

JESSY

Gracias por ayudarme a estudiar, por tus sonrisas, por la confianza que me tienes, haciendo que sea muy feliz.

QUIQUE

Je quiero con todo mi corazón, gracias por ser tan tierno, cariñoso conmigo, además de ser un gran amigo, a pesar de que estes muy pequeño me escuchas y me das consejos, eres un angel.

ANDY

Mi niña gracias por preocuparte siempre por mí, por quererme y estar siempre conmigo.

A MI SUPER AMIGA VERE

Gracias a Dios por poner en mi camino a una personita como tu amiga, porque en ti encontré una personita que me ayudo, me escuchó, me dio muchos consejos y siempre contó con su apoyo incondicional; por todos los años que convivimos juntas (y que nos faltan), por fortalecer día a día nuestra amistad, ya que muchos la envidiaban y aún así no pudieron separarnos y juntas logramos esta gran meta, así como muchas más que hemos tenido pero esta es la más importante. Je quiero Mucho Amiga.

A MIS AMIGOS HUMBRETO, ALEX Y ÁNGELI

Ustedes fueron una parte muy importante para poder concluir nuestra tesis y durante la carrera. Gracias por apoyarme siempre, por ser tan accesibles, comprensibles y por todos los momentos de risa que tuvimos, los considero muy buenos amigos, los quiero mucho.

A MIS AMIGAS MARISOL, LORE, GUADALUPE, ANGELES, ANGELICA, RUBI Y ALMA

Niñas las quiero, llegaron y formaron parte importante en mi vida. Gracias por apoyarme en la realización de este proyecto, por todas las reuniones que tuvimos, por las travesuras, por todos sus consejos y por confiar en mí, siempre las llevo en mi corazón.

A MIS ABUELOS

Por saber educar a mis padres, porque gracias a ustedes ellos me dieron un buen ejemplo y por brindarme sus consejos para vencer los obstáculos que se me presenten. Los quiero mucho Linda, Jose Manuel, Julia, Asunción.

Y recuerda que si quieres cambiar al mundo, fijate en el espejo y comienza por ti a cambiar, es momento de hacerlo para que el mundo sea mejor. M] gracias el amor es eterno.

Gracias Dios porque todos los días me brinda muchos regalos; lo más importantes es tener a mis padres conmigo, unas hermanas que me apoyan siempre, mis 3 hermosos sobrinos y mis amigos, que me brindan su amor incondicional, esta tesis va dedicada a todos ustedes gracias por creer en mí, me siento feliz porque todo lo que he logrado lo he hecho bien.

Gracias a todos, los amo con todo mi corazón. Julia

A Dios

Por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente, por llenarme de dichas, bendiciones y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante el transcurso de mi carrera.

Gracias mamá

Por tu cariño, comprensión y apoyo sin condiciones ni medida. Por guiarme sobre el camino de la educación, por darme la estabilidad emocional, económica y sentimental para poder llegar hasta este logro, que definitivamente no hubiese podido ser realidad sin ti, gracias por ser mi fiel amiga, acompañante y consejera que si no fuera por tu sacrificio no estaría en estos momentos. Mamá, serás siempre mi inspiración para alcanzar mis metas, por enseñarme que todo se aprende y que todo esfuerzo es al final recompensa. Tu esfuerzo, se convirtió en tu triunfo y el mío, J.F.A.M.B.

A mis hermanas Marieli y Ale, a mi abuelita Josefina y a mi padrastro Sergio

Por la compañía, la paciencia, la comprensión y el apoyo que me brindan. Sé que cuento con ellos siempre. Por enseñarme que no hay límites, que lo que me proponga lo puedo lograr y que solo depende de mí.

A todos mis amigos pasados y presentes

Pasados por ayudarme a crecer y madurar como persona y presentes por estar siempre conmigo apoyándome en todo las circunstancias posibles. En especial a Humberto, Alejandro y Ángel por su valioso apoyo que me brindaron para llevar con éxito esta etapa de mi formación. Gracias por todo.

Gracias Patito

Agradezco haber encontrado el amor y compartir mi existencia con él, porque en su compañía las cosas malas se convierten en buenas, la tristeza se transforma en alegría y la soledad no existe, te Amo.

A mi entorno

Que me dio las facultades para pensar en mi futuro y sobre todo a mi madre, gracias a la vida que tengo y a mis amigos que más quiero. Si no fuera por ellos mi sueño no lo habría cumplido.

Amiga:

Me faltarían palabras para mostrarle todo mi agradecimiento a Julia, mi gran amiga y compañera de tesis. Sin duda alguna, es la persona que más desinteresadamente me permitió realizar este trabajo a su lado, porque siempre ha estado ahí cuando le he necesitado, en los momentos buenos y malos, por su simpatía y carisma, por los jalones de orejas y por no dejarme vencer cuando las cosas no andan bien. Este trabajo lo sacamos adelante venciendo obstáculos y siempre de la mano, te estoy muy agradecida amiga te quiero mucho.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis, con sus altos y bajos y que no necesito nombrar porque tanto ellas como yo sabemos que desde lo más profundo de mi corazón les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo cariño y amistad.

Mis más sinceros agradecimientos, Vere.

ÍNDICE

| | |
|---|---|
| Introducción | 1 |
| Planteamiento del Problema | 4 |
| Pregunta de investigación | 6 |
| Objetivos..... | 6 |
| Justificación..... | 8 |

MARCO TEORICO, CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

CAPITULO I. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.) E INTEGRACION

| | |
|---|----|
| 1.1 Antecedentes sobre N.E.E..... | 10 |
| 1.1.1 Fundamentos. Propuesta de cambio Internacional: Normalización..... | 15 |
| 1.2 Educación y N.E.E..... | 17 |
| 1.2.1 Clasificación de las N.E.E. | 19 |
| 1.2.2 N.E.E. e Integración | 20 |
| 1.2.3 La Integración Educativa en México..... | 21 |
| 1.3 La integración / inclusión escolar..... | 27 |
| 1.3.1 Definiendo la integración..... | 28 |
| 1.3.2 Fundamentos de la integración..... | 31 |
| 1.3.3 Propósitos de la integración escolar..... | 32 |
| 1.3.4 Sujetos a integrar..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 1.3.5 Condiciones para la integración escolar | 34 |
| 1.3.6 De la integración a la inclusión..... | 35 |
| 1.3.8 La enseñanza inclusiva..... | 36 |

CAPITULO II. LOS PROFESORES ANTE LA INTEGRACIÓN

| | |
|---|----|
| 2.1 Formación del profesorado..... | 42 |
| 2.2 Beneficios de la Integración en la Escuela para los Profesores | 46 |
| 2.3 Beneficios de la Integración en la Escuela para los Niños con y sin desventajas..... | 47 |
| 2.4 Actitud del Profesor..... | 48 |

CAPITULO III. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

| | |
|---|----|
| 3.1 Definición de Estrategia..... | 62 |
| 3.2 Diferencia entre Instrumento de Trabajo y Estrategia de Aprendizaje..... | 63 |
| 3.3 Instrumentos de trabajo que utilizan los profesores ante la integración Escolar..... | 63 |
| 3.4 Tipos de Estrategias de aprendizaje | 65 |
| 3.4.1 Conductuales | 67 |
| 3.4.2 Centradas en contenidos curriculares..... | 68 |
| 3.4.3 Acción pedagógica para la integración escolar | 70 |
| 3.8 El profesor ante las estrategias de aprendizaje..... | 71 |
| 3.9 USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular..... | 72 |

CAPITULO IV. MÉTODO

| | |
|---|----|
| 4.1 Tipo de estudio | 73 |
| 4.2 Variable interviniente..... | 73 |
| 4.3 Variable dependiente | 73 |
| 4.4 Definición conceptual de las variables..... | 73 |
| 4.5 Hipótesis de Trabajo..... | 74 |
| 4.6 Selección de la muestra..... | 74 |
| 4.7 Instrumentos..... | 75 |
| 4.8 Aplicación de los Cuestionarios..... | 78 |

CAPITULO V. RESULTADOS

| | |
|---|----|
| 5.1 Descripción de la muestra..... | 79 |
| 5.2. Análisis de la experiencia en integración escolar, la formación profesional y la disposición de trabajo en equipo del docente..... | 81 |
| 5.2.1 La experiencia en integración escolar..... | 81 |
| 5.2.2. La formación profesional en educación especial..... | 85 |
| 5.2.3. La disposición al trabajo en equipo..... | 86 |
| 5.3. Actitud del Docente..... | 89 |
| 5.3.1. Actitud del Docente hacia la Integración Escolar..... | 89 |
| 5.3.2. Actitud del Docente en el Aula..... | 91 |
| 5.3.3. Aspectos emocionales hacia la integración..... | 97 |
| 5.4 Entrevista al docente..... | 98 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.1. Análisis de organización de la clase y trabajo del docente hacia los niños con N.E.E. y regulares..... | 111 |
| 5.4.2. Análisis sobre la actividad dirigida hacia la integración..... | 112 |
| 5.4.3. Elementos que dificultan al integrar a un niño con N.E.E. al aula regular..... | 112 |
| 5.4.4. ¿Usted ha hecho algo para intentar integrar al niño con N.E.E.?..... | 113 |
| 5.4.5 Factores que se necesitan para que los niños con N.E.E. obtengan mejores resultados..... | 114 |
| 5.4.6 Tipo de orientación que recibe el docente para trabajar las N.E.E. del niño..... | 115 |
| 5.4.7 Apoyo que recibe el docente por parte de la SEP para adecuar sus actividades con los niños con N.E.E..... | 116 |
| DISCUSIÓN..... | 117 |
| CONCLUSIÓN..... | 128 |
| SUGERENCIAS..... | 129 |
| Referencias..... | 132 |
| ANEXOS | |
| ANEXO 1. Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (DGCV)..... | 144 |
| ANEXO 2. Cuestionario para Medir Actitudes Docentes (MAD)..... | 148 |
| ANEXO 3. Entrevista al Docente..... | 151 |

INTRODUCCIÓN

Esta investigación aborda la problemática de integración escolar, ya que en nuestro país, la actual política educativa y social aspira a un desarrollo pleno de sus hombres y mujeres, la Educación Especial tiene el compromiso social de ofrecer una atención educativa de calidad a los alumnos que presenten Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) con o sin discapacidad.

Para esto, la Educación Especial se desarrolla en dos modalidades: la Regular, dentro del aula ordinaria, para los sujetos que no presentan algún tipo de discapacidad y la Especial, para los sujetos con discapacidad.

Ante esta necesidad surge una propuesta de cambio, la “Normalización”, que no significa pretender convertir en normal a una persona deficiente, si no aceptarlo tal como es, con sus deficiencias, reconociéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

Como una forma de evitar que hubiese más personas fuera de la Educación Regular surge el proyecto “Grupos Integrados”, cuyo objetivo es atender a niños con dificultades escolares (problemas de aprendizaje), de modo que puedan desarrollar al máximo sus capacidades dentro de la escuela regular (DGEE-SEP, 1986).

Por tal motivo, los educadores, junto a otros profesionales que trabajan con alumnos con N.E.E., deben asumir un rol de innovación y transformación de las prácticas tradicionales de los programas y servicios.

El más grande cambio para los profesores está dado por su voluntad de conformar equipos de trabajo colaborativos que compartan cosas que antes eran muy individuales, como objetivos, decisiones, estrategias de enseñanza, responsabilidad por los alumnos, logros, resolución de problemas y manejo de la clase.

Es evidente que existan resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula. También las hay en los equipos de apoyo. Esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes (de aula y de apoyo) considerando su evolución, por eso se hace necesario considerar el estudio de las actitudes como algo prioritario en este proceso.

Stainback S. y Stainback W. (1999), afirman que “la formación de actitudes ante la diversidad permite a los docentes y comunidad educativa construir una escuela capaz de aceptar, sobre todo educar a todo alumnado y para poder llevar acabo esto, es importante conocer a su vez, las diversas estrategias de aprendizaje que maneja el docente para que se pueda llevar a cabo una buena integración” (p.26).

Si los educadores tienen actitudes positivas hacia la integración escolar garantizan el éxito de la integración, estas actitudes pueden fomentarse a través de la capacitación y experiencias positivas con los estudiantes con N.E.E. Si los profesores además de tener actitudes positivas, desarrollan estrategias de aprendizaje para organizar y diseñar las tareas, esto favorecerá el verdadero proceso de integración de los niños con N.E.E.

Las estrategias de aprendizaje son aquellas que construyen los docentes y de las cuales se apropian para organizar y desarrollar la tarea.

Para lograr la integración según Sáenz (2007), es necesario tener presente algunas estrategias de trabajo que se hayan empezado a desarrollar y que se tengan que ir mejorando y profundizando, ya que su puesta en marcha ha demostrado que son útiles. Algunas estrategias, promueven las interacciones entre alumnos ordinarios e integrados consiste en formar a los alumnos ordinarios para ello. El

objetivo de esto es modificar las actitudes y comportamientos de los alumnos ordinarios hacia los integrados. Otros conforman Equipos Integradores en cada una de sus escuelas con la finalidad de posibilitar la integración de alumnos con N.E.E., los distintos niveles y modalidades de la educación común. Dichos Equipos también prestan apoyo, a través de variadas estrategias a instituciones, docentes y/o alumnos inscritos en la educación común.

Tomando en cuenta lo anterior, la integración escolar es responsabilidad y compromiso de la educación básica, por ello se considera de suma importancia la participación comprometida de autoridades, maestros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la sociedad mexicana el sistema educativo ha variado según la época y sus circunstancias políticas, económicas, sociales, ideológicas, educativas, entre otras. En la actualidad se habla que la educación se esfuerza en formar personas autónomas con pensamiento crítico y reflexivo para promover su desarrollo social e intelectual, aspecto situado en el artículo 3º Constitucional que hace referencia a que “todo ser humano sin excepción alguna tiene derecho a recibir educación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

Dentro de los cambios efectuados en la política educativa se hace mención a una educación para la diversidad la cual es conocer, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales de los alumnos y evitar cualquier tipo de discriminación.

La integración, es algo que se ve regularmente en las aulas, es por eso el motivo de realizar esta investigación, ya que en algunos niños con N.E.E. se presenta alguna falta de atención hacia ellos, o bien, puede presentarse algún caso de discriminación, provocándoles algún aislamiento o bien una baja autoestima.

Con lo anterior, se pretende fomentar el respeto a la diversidad, evitando con ello, la segregación y marginación que ha existido en Sistema Educativo Nacional, especialmente con poblaciones que tienen algún tipo de N.E.E. con el fin de lograr una integración escolar.

En el ámbito educativo, se ha dado un gran peso a la educación con niños “regulares o normales” y en la última década, se ha enfatizado más la integración educativa a niños que presentan N.E.E.

La educación en México ha ido cambiando paulatinamente para adaptarse y cumplir con uno de sus objetivos que es la integración hacia la diversidad. En nuestro caso, específicamente en niños con N.E.E.

Zabalza (1997), señala que la “integración escolar *no es una idea, ni una filosofía, ni un concepto en abstracto*, sino que nos remite a algo que hacen los profesores...” Cualquiera puede tener buenas ideas o saber mucho del tema, pero *“la integración solo sale adelante, cuando se transforma en acciones específicas”*. Este tema es fundamental porque conduce a una integración social de personas, y a su vez conlleva una aceptación de “lo diferente” al resto de las personas, es por ello que no se debe olvidar la diversidad que hay entre las personas y brindar la igualdad de oportunidades para todos, por ende todo profesional que este inmerso dentro del ámbito educativo debe de conocer, informarse y al mismo tiempo sensibilizarse para poder apoyar a todos aquellos individuos escolares que requieren más ayuda de nosotros en su proceso de aprendizaje.

La integración escolar no sólo favorece al alumnado con N.E.E., si no a todos los alumnos y a toda la sociedad. El desarrollo de las actitudes de los docentes exige vivirlas en la escuela, como institución socializadora por excelencia: la solidaridad y el respeto por las diferencias son valores que solo pueden practicarse en una escuela integradora, no segregadora. Es por esto que Verdugo (1995) define las actitudes como “conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles. Estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de provocar una respuesta actitudinal por parte del sujeto. En este sentido, las actitudes pueden ser concebidas como mediadoras entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales” (p. 55).

Por eso surge el interés de saber qué hace el docente bajo esta situación de integración escolar dentro de escuelas regulares, a su vez las actitudes que toman cuando se presenta algún problema de esta índole, así como las estrategias de aprendizaje que utiliza con niños de N.E.E.

Si el profesor llegara a utilizar estrategias de aprendizaje tal vez se podría lograr una óptima integración de los niños con N.E.E. con niños ordinarios, y así posibilitar la integración en los distintos niveles y modalidades de la educación

común, favoreciendo la autonomía del alumno, colaborando en la participación del mismo en las actividades áulicas.

Todas las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el profesor y éste las puede usar antes para activar la enseñanza, durante el proceso para favorecer la atención y después para reforzar el aprendizaje de la información nueva.

Las distintas estrategias de aprendizaje tienen como meta desafiante en el proceso educativo que el aprendizaje sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada.

Es de suma importancia hacer hincapié en el funcionamiento de las instituciones escolares porque son sus modalidades operativas las que las hacen pensar que el sistema educativo parece no estar concebido para que la integración sea factible.

PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Qué actitud tienen los profesores hacia la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales a escuelas regulares de educación básica, y cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan con estos niños?

OBJETIVO GENERAL

Conocer qué tipo de actitud tienen los profesores hacia la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales a escuelas regulares de educación básica y conocer que estrategias de aprendizaje utilizan con estos niños.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la actitud del profesor del aula ante la integración
- Describir la opinión de los profesores hacia la integración
- Describir el proceso de integración escolar de los niños con Necesidades Educativas Especiales con la ayuda del profesor de aula y el profesor de apoyo.
- Describir las estrategias de aprendizaje que utilizan los profesores

JUSTIFICACIÓN

La integración educativa es el proceso que implica que los niños y las niñas, y los jóvenes con N.E.E. asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2002).

Es así como la UNESCO y los gobiernos de algunos países, entre ellos México, han manifestado interés en crear nuevas oportunidades para los niños que por alguna circunstancia no han tenido acceso a la educación, tal como sugiere la Conferencia de Salamanca (1994), "Educación para todos", pugnando por una práctica que asegure a los niños y jóvenes con discapacidad ser integrados para ocupar el lugar que por derecho les corresponde, para estar en las aulas de las escuelas.

La integración 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 (Stainback, S. y Stainback, W.1999).

La integración escolar debe ser realizada desde el punto de vista física, social y pedagógica (Cánepa, 2000-2005), pues los niños comparten la jornada escolar completa en el aula común, significa que también para ellos la escuela es un lugar de aprendizaje, no solo de socialización.

Una vez que se ha asumido que la integración escolar es una propuesta viable, pero principalmente por ser una propuesta que considera el derecho de los niños a recibir una educación, se hace necesario considerar el estudio de las actitudes de los docentes como algo prioritario en este proceso.

En algunas investigaciones de Alemany (2004), se hace hincapié en variables que influyen negativamente en el proceso de integración, Abós y Polaino (1986),

consideran que en las actitudes del profesorado influyen tanto las variables personales como profesionales. En sus resultados destacan que una variable que influye en las actitudes del profesor es el sexo; así como los varones manifiestan más opiniones favorables que las mujeres a la idea de la integración; con respecto a la edad, los docentes más jóvenes tienen actitudes positivas a la integración; los años de experiencia docente están relacionados de forma negativa con la actitud positiva hacia la integración escolar; la necesidad de formación en los docentes porque la falta de ésta influye en su motivación y en su proceso integrador.

En investigaciones realizadas por Sáenz (1995), se hace hincapié que a menos que cambie la mentalidad de los profesores no será posible un cambio inmediato en sus actitudes y conducta.

Con base en lo anterior, se considera que las actitudes influyen ampliamente en el proceso de integración escolar puesto que estas intervienen en el diseño de estrategias de aprendizaje, y son, como lo mencionan Weinstein y Mayer (1986), “el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos”, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje para así obtener un resultado favorable en la integración de niños con N.E.E.

CAPITULO I

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E) E INTEGRACIÓN

1.1 ANTECEDENTES SOBRE N.E.E.

A finales del siglo XVIII y primeros del XIX, se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuando puede considerarse que surge la Educación Especial.

En 1914 el Dr. José de Jesús González, eminente científico precursor de la educación especial para deficientes mentales organizó escuelas para débiles mentales y entre 1919 y 1927 se fundan en el D.F., dos escuelas de orientación para varones y mujeres, comenzando a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México (DGEE-SEP, 1986).

El primer intento en México para institucionalizar la educación especial se da en 1929, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga fue uno de los promotores de educación especial en México, planteó al entonces Ministro de Educación Pública Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. En respuesta a esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado; también en ese año se fundó el Instituto Médico Pedagógico, para la atención de niños con deficiencia mental (DGEE-SEP, 1986).

En 1937 se fundó la clínica de la Conducta y Ortolalia, institución de carácter oficial que funcionó durante 20 años. En 1941 el entonces Ministro de Educación, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación

especial y para llevar a cabo esta meta se tenía que modificar la Ley Orgánica de Educación, por lo cual la propuesta fue enviada al Congreso de la Unión, quien la aprobó y entró en vigencia a partir del siguiente año.

A partir de 1942 específicamente en el D. F., el Estado a través de la Escuela Normal de Especialización (E.N.E.) forma a los profesionales para atender a niños y jóvenes que debido a alguna alteración física, psíquica o social, requerían de educación especial. Para 1943 se abre la primera escuela de formación docente para maestros en Educación Especial.

A principios de 1959, el Dr. Solís Quiroga se retira de su puesto y se crea la oficina de la Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección de Educación Superior e Investigación Científica, la cual se encargó de dar atención temprana a aquellos niños que presentaban deficiencias mentales. El rechazo iniciado por asociaciones de padres contra este tipo de escuelas segregadas recibe apoyo administrativo en Dinamarca, e incorpora a su legislación el concepto de “normalización”, entendido como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (SEP, 2004).

En 1969 la Coordinadora de las Escuelas de Educación Especial, promovió la creación de dos escuelas de Educación Especial en el D.F., y doce en el interior de la República Mexicana.

En México, la educación especial se desarrolló en dos modalidades; por un lado la Especial para los sujetos con discapacidad y la otra Regular, dentro del aula ordinaria para los sujetos que no presentaban algún tipo de discapacidad, aunque posteriormente se da un cambio en la forma de concebir este servicio educativo, por lo que se conforma un sólo régimen de trabajo en donde no se presente ninguna exclusión en la población demandante, ya que de igual manera se puede atender a todos los niños dentro del aula regular.

De esta manera Mayagoitia (1971), menciona que la descentralización del modelo segregativo era inminente, pues lo que se pretendía era que se unificara la educación especial con la educación regular implicando una mayor demanda por

parte de la sociedad y de los mismos sujetos con discapacidad. Se requería por lo tanto de una solución que diera respuesta a esto, debido a esto se crea en diciembre de 1970 la Dirección General de Educación Especial, institución con carácter nacional, que reuniera a todas las discapacidades existentes en un organismo no tipificado, buscando la solución con menos gastos y costos para la población en educación especial.

Como una forma de evitar que hubiese más personas fuera de la Educación Regular surge el proyecto “Grupos Integrados”, cuyo objetivo era atender a niños con dificultades escolares (problemas de aprendizaje), de modo que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades dentro de la escuela regular, sin embargo, este proyecto creció a tal grado que dio lugar a otros programas que tuvieron incidencia en áreas más específicas de aprendizaje (DGEE-SEP, 1986).

La UNESCO y los gobiernos de algunos países, entre ellos México, han manifestado interés en crear nuevas oportunidades para los niños que por alguna circunstancia no han tenido acceso a la educación, tal como sugiere la Conferencia de Salamanca (1994), “Educación para todos”, pugnando por una práctica que asegure a los niños y jóvenes con discapacidad ser integrados para ocupar el lugar que por derecho les corresponde, para estar en las aulas de las escuelas.

Sin embargo, García (2000), señala que a pesar de todos estos logros en la década de los sesenta siguió dominando una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico, que consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica al comienzo del desarrollo y difícilmente modificable, por lo que se exigía una identificación más precisa de los trastornos, recurriéndose al uso de pruebas e instrumentos de evaluación, vislumbrando así la atención especializada de este tipo de población fuera del aula regular.

En nuestro país, la actual política educativa y social aspira a un desarrollo pleno de sus hombres y mujeres. La educación especial tiene el compromiso social de

ofrecer una atención educativa de calidad a los alumnos que presenten N.E.E. con o sin discapacidad; orientando a sus prácticas al desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes; así, como a la búsqueda de aprendizajes para mejorar las oportunidades de desarrollo, autonomía, socialización y convivencia de los alumnos.

La misión de los servicios de Educación Especial es....

“... favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten Necesidades Educativas Especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente” (SEP, 2002).

La política educativa actual se apoya en una base filosófica-ideológica, concibe a la escuela como agente de cambio, enmarcada en un nuevo modelo de sociedad incluyente, que considera tres aspectos básicos:

- A) Respeto por las diferencias
- B) Derechos humanos e igualdad de oportunidades
- C) Escuela para todos

Estos principios filosóficos constituyen la base ética y moral que permite pensar en un ideal de hombre, de ciudadano que se ha de formar en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades, que le permitan integrarse a la sociedad (Durán, 2005).

Los servicios de educación especial se encuentran hoy más vinculados con el servicio de la escuela regular y en este sentido se realizan enormes esfuerzos permanentes para estrechar tales conexiones. Los procesos de planeación son un

espacio potencial para que los dos servicios se orienten en un sólo sentido: El desenvolvimiento de las potencialidades de los sujetos.

Para lograr un trabajo en equipo entre la escuela de servicio regular y los servicios de educación especial desde un inicio es importante considerar los siguientes aspectos:

- El análisis y dominio de contenidos de Planes y Programas de estudio de los niveles de Educación Básica.
- Compartir la experiencia acumulada en torno al manejo y uso de materiales educativos (libros de texto, ficheros, avances programáticos y libros del maestro).
- Socializar estrategias de enseñanza que puedan potencializar el trabajo individual y grupal.
- Enriquecer el conjunto de materiales didácticos que en lo específico han desarrollado los dos servicios

Un valor fundamental del trabajo en equipo es educar respetando las diferencias, y al hacerlo, se logra una escuela más abierta a la comunidad, más participativa en la atención de los alumnos con N.E.E.; una escuela que responda a diferentes necesidades, cuya organización permita buscar alternativas para solucionar posibles problemáticas y encontrar nuevos servicios y apoyos, para fortalecer la actualización docente, la vinculación con los padres de familia y la comunidad. Para ello es importante hacer referencia a los fundamentos que dieron origen a la integración escolar puesto que este concepto establece cierta relación con el de Normalización.

1.1.1 FUNDAMENTOS. Propuesta de cambio internacional: la Normalización

La *integración* de personas con discapacidad aparece ligada al concepto de normalización, que viene a significar que el alumno con N.E.E. desarrolle su proceso educativo en un ambiente menos restrictivo y lo más normalizado.

Esto se relaciona con lo que Bautista (1993) menciona, "Normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino aceptarlo tal como es, con sus deficiencias, reconociéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible".

El principio de normalización, proveniente de los países escandinavos y desarrollados, fue extendiendo su campo hasta convertirse en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación. Wolfensberger (1972), escribió que "normalización es la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es posible" (p.19).

La esencia de la normalización no residía en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas devaluadas socialmente la dignidad completa que les corresponde por derecho propio (Perrin y Nirje, 1985).

Esto implicaba la puesta en marcha de muchas actividades más allá de las tareas concretas de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo.

La normalización, desinstitucionalización e integración fueron los principios predominantes en las últimas décadas en los individuos con discapacidades. Este paradigma se va desarrollando simultáneamente a las aspiraciones por una *calidad de vida* enriquecida y la mejora en la *autodeterminación* de las personas. Esto significa orientarse hacia un *fortalecimiento* o capacitación del consumidor y pone en primera línea los principios de la *planificación centrada en la persona*.

Es así que en 1969 Bank-Mikkelsen en Dinamarca y Nirje en Suecia, establecieron el concepto de Normalización con sustento en su legislación, considerándose eso como un logro para aquellos sujetos con alguna discapacidad, enmarcando los derechos y valores para todas las personas con N.E.E., permitiéndoles una vida normal y la preparación para su desarrollo con la sociedad (Arnaíz, 1998; Capacce y Lego, 1987; García, 2000 y Sánchez, 1996).

Asimismo, Sánchez (1996), menciona que el concepto de normalización plantea que la vida de un individuo discapacitado debe tener las mismas oportunidades y opciones que las de cualquier ciudadano, por lo que este principio debe representar una reciprocidad de formas y condiciones para ambos sectores de la sociedad, permitiendo conocer y propiciar el respeto y así reducir los temores y prejuicios que han impulsado la marginación.

Toledo (1981), también indica que la normalización debe orientarse a erradicar el trato sectario para con los discapacitados, resaltando que esto se puede lograr con el recurso ideológico, es decir haciendo patente en la población no discapacitada que toda persona, independientemente de su edad y condición orgánica es capaz de aprender y potenciar su desarrollo humano, teniendo los mismos derechos y obligaciones.

La normalización se planteó como un objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo. Al respecto la SEP (1994); Capacce y Lego (1987) y Sánchez (1996); agregan que dentro del principio de normalización se implica el de integración, que es la estrategia a seguir para alcanzar el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona.

Illán (1988), hace mención de los diversos aspectos ideológicos, sociales y políticos que han propiciado la adopción de diversas posturas respecto al sitio que deben ocupar las personas con necesidades especiales en la sociedad y cuál sería el tipo de educación que debería proporcionárseles para lograr la integración, apoyándose fundamentalmente en el derecho que tiene toda persona

a participar plenamente en su comunidad y en los efectos negativos que pueden derivarse de su exclusión.

Según Capacce y Lego (1987) y Toledo (1981), señalan que la normalización no implica que las personas con discapacidad se curen; es decir que una persona con retraso mental, parálisis cerebral, ciega o sorda se convierta en una persona normal, sino que es la utilización de medios y recursos idóneos los que posibilitan junto con la atención a la discapacidad, lograr su desarrollo integral.

A pesar de que en muchos países se ha retomado el principio de normalización, algunos muestran aún resistencia para trabajar con población de discapacidad, esto y entre otros factores, está el que no se quiere cambiar la forma de trabajar y realizar las adecuaciones curriculares, sin embargo, Toledo (1981), señala que esto podría ser diferente en la medida en que los docentes o diversos profesionales a cargo de este servicio educativo que se sustenta en el principio de la normalización, logran comprender las diferentes aristas de esta dimensión.

Es por eso que los educadores, junto a otros profesionales que trabajan con alumnos con N.E.E. deben asumir un rol de innovación y transformación de las prácticas tradicionales de los programas y servicios. Por ello se considera importante conocer la definición de N.E.E.

1.2 EDUCACIÓN Y N.E.E

Existen distintos tipos de planteamientos que definen las N.E.E., a continuación se presentan diversas aportaciones y clasificaciones:

El concepto de N.E.E. derivado de las propuestas de integración y normalización extraídas de Warnock (1978), supone que parte de los recursos materiales y personales empleados en aquellos centros se trasladen a los centros ordinarios, permaneciendo en los centros específicos los casos de mayor gravedad. Aquellos alumnos de menor gravedad con especiales dificultades en el aprendizaje

comparten los aprendizajes impartidos en el aula ordinaria con el resto de compañeros, si bien necesitan unas adaptaciones para intentar conseguir el máximo de objetivos que propone el currículo de su grupo, ya sean adaptaciones no significativas de acceso al currículo (metodología, temporalización, espacios, materiales, apoyos puntuales...) o incluso supresión de uno o varios objetivos del currículo: es el caso de las adaptaciones significativas.

Ante la necesidad de atención individualizada específica, se crea el modelo de Aula de Apoyo a la Integración en la que estos alumnos con dificultades son atendidos por especialistas en Educación Especial en tiempo más o menos prolongado, asesorados por profesionales (médicos, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, asistentes sociales) pertenecientes a un equipo de orientación creado para tal fin.

Según la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en 1990, el concepto de N.E.E. está en relación con la idea de diversidad de los alumnos y se concreta en: "La atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente".

La llamada Declaración de Salamanca, cuyo nombre técnico es Proyecto de Marco de Acción sobre N.E.E., define este concepto diciendo: "El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo". (UNESCO, 1994)

Un alumno con N.E.E. es aquel que "requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas especiales derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes." (Ley Orgánica de Educación, 2000).

Así mismo, un alumno presenta N.E.E. cuando tiene dificultades mayores que la del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad y necesita para compensar esas dificultades unas condiciones especialmente adaptables en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

En el contexto de este Marco de Acción el término N.E.E. se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto N.E.E. en algún momento de su escolarización (Aranda, 2004).

Se considera que un niño tiene un problema especial si muestra una mayor dificultad para aprender que el resto de los niños de su misma edad; si tiene una disfunción que le impide o dificulta hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel proporcionadas a los de la misma edad en las escuelas de su zona y nivel.

La amplitud de estas dificultades afecta a la habilidad de los niños para aprender y progresar en la escuela y será inducida por una variedad de factores, que incluye las disponibilidades escolares, la disponibilidad de ayudas adicionales y la etapa en la que la dificultad haya sido inicialmente identificada.

1.2.1 Clasificación de las N.E.E.

De acuerdo con la L.O.G.S.E. (1990), la denominación de N.E.E. referida a los alumnos con dificultades importantes en el aprendizaje intenta crear un enfoque en el que se acentúen las necesidades pedagógicas que estos presentan y los recursos que se han de proporcionar, en lugar de realizar categorías diagnósticas por el tipo de discapacidad que los afectan, si bien no se deben obviar los

aspectos clínicos en la evaluación e intervención de estas necesidades. Las N.E.E. pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas:

Motriz. Se refieren a la pérdida o limitación de una persona para caminar, mantener algunas posturas de todo el cuerpo o de una parte del mismo.

Visual. Incluye la pérdida total de la vista, así como la dificultad para ver con uno o ambos ojos.

Mental. Abarca las limitaciones para el aprendizaje de nuevas habilidades, alteración de la conciencia y capacidad de las personas para conducirse o comportarse en las actividades de la vida diaria, así como en su relación con otras personas.

Auditiva. Corresponde a la pérdida o limitación de la capacidad para escuchar.

De lenguaje. Limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible.

Es importante saber la relación existente entre las Necesidades Educativas Especiales y el de Integración Escolar para que se logre dar una atención adecuada a los niños con N.E.E.

1.2.2 N.E.E. e Integración

Las N.E.E. es un tema de amplia importancia para el sector educativo, ya que muchas de estas necesidades se presentan dentro del aula regular, y a su vez dificultan el proceso de integración de los niños con N.E.E. con los demás alumnos. A continuación se muestra qué relación existen hay entre estas dos concepciones.

Lasheras (2001), menciona que “Integración es un concepto socialmente controvertido. Casi siempre se entiende que un grupo minoritario con características distintas de las de la mayoría debe *integrarse* en el mayoritario, debe de parecerse a él lo más posible y así diluir sus chocantes especificidades”.

Este concepto de la integración se opone al reconocimiento de lo específico como base desde donde se debe construir cualquier personalidad, facilitando caminos de máximo desarrollo personal y social. Desarrollar estas ideas da contenido a otro concepto de integración.

A los centros educativos llegan alumnos y alumnas con distintos tipos de discapacidades: físicas, psíquicas, sensoriales. Este alumnado aparece bajo el epígrafe general de *alumnos con N.E.E.*, pero evidentemente se trata de grupos de alumnos y alumnas muy distintos en su punto de partida y con distintas metas de llegada con quienes hay que emplear métodos y estrategias distintas (Lasheras, 2001).

Para la correcta atención del alumnado con N.E.E. es preciso coordinar la intervención de otros profesionales que pertenecen al campo de la acción social: trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, etc.

1.2.3 La Integración Educativa en México

Dentro del tema de la integración se habla de otro concepto, el de inclusión, ¿cuáles son sus semejanzas y diferencias dentro de la educación especial?

El movimiento genérico denominado integración educativa se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta. Sus defensores han propuesto que todos los niños con alguna discapacidad se eduquen en aulas regulares.

El movimiento tiene su raíz filosófica en el principio de "normalización" surgido en los países bajos (Bank-Mikkelsen, 1969) y que en esencia apoya la utilización de "medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general". En otras palabras, educar en condiciones lo más cercanas a la "normalidad".

Por otro lado, el movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada.

Un concepto relacionado es el de inclusión, mejor denominado "inclusión total", el cual se refiere a que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción. Esto contrasta con otra posibilidad que se denomina "continuo de servicios" o "cascada de Deno", que tiene que ver con la posibilidad de que coexistan diversas modalidades instruccionales (salón de recursos, maestro itinerante, apoyo extraescolar, etc.) y no sólo la de inclusión total (Macotela, 1997-1999).

En estricto sentido, las ventajas o desventajas de la inclusión total dependen de la disponibilidad de recursos (físicos, humanos y técnicos) por parte de la institución escolar que la implanta.

Otro concepto relacionado es el de las N.E.E., en el cual se diferencia entre alumnos con discapacidad y sin ella. ¿Qué tiene que ver este concepto con la educación especial?, ¿cuáles son sus implicaciones educativas?

El concepto de N.E.E. forma parte de los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial. Al asumir que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene

una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etc.) (Macotela, 1997-1999).

Los cambios generados por la integración educativa desde principios de la década de los 90 fueron tanto de carácter político como administrativo. Nuestro país asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional encaminado a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad y a partir de 1992 se intensificaron los esfuerzos conducentes en este sentido para que se reconozca a los alumnos con N.E.E. como parte del alumnado de educación regular (SEP, 1994).

Es importante destacar que hasta que se aprobó la Ley de Integración Educativa, en México los servicios de educación especial y los de educación regular, operaban de manera independiente. Los servicios de educación especial se impartían no sólo fuera de las aulas sino fuera de las escuelas regulares, imperando un modelo más de tipo asistencial que educativo.

Algunos avances se manifiestan en las iniciativas que intentan traducir las intenciones en acciones concretas, particularmente la creación de las USAERS y los programas de sensibilización al cambio.

No obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho por hacer. En diversas regiones del país se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo.

En México, al igual que en otros países se ha reconocido a los docentes como el eje del sistema educativo. Así se estableció en el Acuerdo Nacional Para la Modernización Educativa (SEP-SNTE, 1989), y como resultado se propusieron acciones conducentes a reconocer al magisterio como elemento esencial. Similarmente, se establece explícitamente que el elemento central para la implantación y el éxito de las políticas educativas centradas en mejorar la calidad de la educación, es el docente.

En consecuencia se replantean los propósitos y mecanismos de los servicios de educación especial con objeto de transformarse en un apoyo directo a la educación regular. En esta perspectiva, la exigencia para el docente de aula regular consiste en que asuma la responsabilidad de atender las demandas de los niños con necesidades educativas especiales, quienes anteriormente eran atendidos exclusivamente por los servicios de educación especial. Por su parte, se demanda al maestro de educación especial apoyar a la educación regular en colaboración con los maestros de aula. Esto es, dos instancias que anteriormente funcionaban y brindaban servicios de manera independiente, ahora requieren trabajar en mutua colaboración.

La integración implica un trabajo colaborativo entre maestros de aula y maestros y equipos de apoyo. En este nivel, los logros son muy incipientes.

Pareciera que el problema mayor de la integración se relaciona con condiciones subjetivas tales como las actitudes de los profesores. Es decir, al abandonar conceptos como normalidad y anormalidad. (Macotela, 1997-1999).

El movimiento de integración parte del supuesto de que la educación especial deja de ser un subsistema independiente y se asume como un apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la educación regular y de la educación especial, así como las funciones separadas de los docentes involucrados. La práctica de canalizar al niño a servicios de educación especial deja de ser la opción para el maestro de aula. Por otro lado, la práctica terapéutica independiente de las exigencias curriculares también deja de ser la opción para los maestros de apoyo (Macotela, 1997-1999).

Es evidente que existan resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula. También las hay en los equipos de apoyo. Esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes (de aula y de apoyo). El problema básico es que se exige una

redefinición de la labor del maestro de aula así como del maestro de apoyo. Se exige también que ambos asuman una responsabilidad compartida. En este mismo orden de ideas, la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes entre ambos grupos de referencia y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica.

Sacristán (1989), menciona con referencia a la implantación del currículum, la importancia de tomar en cuenta la mediación de los docentes y el papel que ésta juega en la práctica educativa. El movimiento de integración educativa no es la excepción, para hacerlo realidad, se requiere de la mediación de los docentes, en este caso de los maestros de aula (de educación regular) y los maestros de apoyo (de educación especial) quienes de acuerdo con la nueva política educativa deberán modificar significativamente su práctica educativa. Lo anterior ha traído como consecuencia confusión y resistencia por parte de ambos grupos de maestros, lo que es predecible ante situaciones de cambio.

Un concepto relacionado con este tema es el de la adaptación curricular. El cual significa básicamente en la práctica de los profesores regulares y especialistas la modificación de los formatos y/o materiales de instrucción.

El concepto de adaptaciones curriculares es parte fundamental de las iniciativas de integración y toca de manera directa a la noción de N.E.E. Las adaptaciones curriculares se refieren básicamente a la modificación de los formatos y/o materiales de instrucción, de manera que se atienda a las características individuales de los alumnos y se facilite el logro de los objetivos instruccionales en el aula regular.

La integración implica que el eje básico de la instrucción es el currículum de la educación regular. Las N.E.E. representan la exigencia de ajustar las demandas del currículum para que todo niño (con discapacidad o sin ella) pueda responder a

los objetivos curriculares con éxito. Esta noción es radicalmente diferente a asumir que a quien hay que adaptar al currículum es al niño.

Éste es uno de los elementos en el que los maestros de aula requieren de mayor soporte por parte del equipo de apoyo.

Macotela (1997-1999), demostró que las creencias entre maestros de aula y apoyo difieren en cuanto a las metas escolares y a la enseñanza y evaluación de la escritura, la lectura y las matemáticas. Sobre esta base se desarrolló un programa de gestión interna entre maestros de aula y maestros de apoyo cuyos resultados indican el logro gradual de un trabajo colaborativo, de acuerdo con las premisas que subyacen a la integración educativa.

Los estudios sobre las creencias de los maestros (en algunos estudios denominados como “teorías implícitas”) han intentado entender de mejor manera la práctica educativa. El término “creencias” surge en la investigación educativa como un constructor para comprender e interpretar las acciones de los maestros (De Witt, et. al 1998; Knowles & Cole, 1994; Holt-Reynolds, 1992). El hilo conductor de todos estos trabajos ha sido conocer y comprender para propiciar el cambio. Esto es, explicitar lo que tradicionalmente se ha mantenido implícito con una primera intención de desarrollar estrategias conducentes a cambiar creencias y una segunda y final intención de lograr cambios duraderos y de fondo en la educación (Maxson & Sindelar, 1998).

Knowles (1994) y Pajeras (1992), han reiterado que las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización. Por lo tanto, son resistentes al cambio aún cuando los maestros hayan estudiado en escuelas formadoras de docentes. Por su parte, Hollingsworth (1989) y Lortie (1975), habían señalado que las creencias, por desconocidas, pueden ser uno de los principales factores para perpetuar prácticas educativas arcaicas y poco efectivas. Similarmente reiteran la necesidad de conocer las creencias de los maestros de

manera que se puedan promover cambios en las mismas que faciliten el éxito de las reformas educativas.

Similarmente, la búsqueda de alternativas para favorecer el aprendizaje de los alumnos ha llevado al desarrollo de investigaciones específicas sobre los procesos de cambio en los docentes (Fullan & Miles, 1992; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Richardson, 1990). Las conclusiones generales de las investigaciones indican que para que el cambio sea efectivo y repercuta en las prácticas de enseñanza tienen que:

- 1.- Partir de cómo el maestro concibe su propia práctica.
- 2.- Llevar al maestro a un análisis crítico acerca de su práctica.
- 3.- Que sea participe en la toma de decisiones y en la implantación del cambio.
- 4.- Responder al contexto y necesidades particulares del maestro y de los alumnos.

La integración supone cuestionar las prácticas educativas tradicionales, sobre todo al modelo de intervención especializante que predomina en las N.E.E. y para entender más la Integración Escolar es importante definirla desde diferentes perspectivas (Macotela, 1997-1999).

.

1.3 LA INTEGRACIÓN / INCLUSIÓN ESCOLAR

Para hacer más entendible el término de integración, en el siguiente apartado se mencionan algunas definiciones sobre integración escolar, haciendo referencia a la inclusión escolar.

1.3.1 Definiendo la integración

Existen distintos tipos de concepciones que definen la integración como medio de normalización de experiencias en el seno de una comunidad, por lo que a continuación se presentan diversas aportaciones:

Para Zega (1994), es: “Reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades” (p.27).

Sáenz (1995), “La integración escolar es una y se da cuando el niño con N.E.E. participa de un modelo educativo único y general, que contempla las diferencias y se adapta a las características de cada alumno, al margen de que comparta espacios comunes, que es algo fundamental, pero no suficiente” (p. 135).

Kobi (1993), existen hasta seis tipos de situaciones integradoras; a saber:

- **Integración física**, cuando las medidas arquitectónicas, facilitan el contacto entre todos los alumnos.
- **Integración terminológica**, según la cual se huye del etiquetar a las personas con discapacidad.
- **Integración administrativa**, cuando no se da una separación entre las prácticas y las iniciativas legislativas.
- **Integración social**, en la que hay una frecuente e intensa interacción entre todos los alumnos, discapacitados o no.
- **Integración curricular**, la que aplica el mismo currículo y los mismos objetivos terminales, para todos los alumnos.
- **Integración psicológica**, que es aquella en la que todos los alumnos reciben las enseñanzas juntos, en la misma aula, al mismo tiempo y con el mismo programa.

Brotos (1987), pone el acento en la noción de igualdad, desde la nórdica concepción normalizadora, y así habla de “tener iguales derechos que los demás; de estar con sus compañeros y aprender con ellos; de recibir los servicios especiales, sin tener que ser segregado por ello; de trabajar con las demás personas; de vivir en una casa corriente” (p. 145).

Warnock (1978), en su informe admite 3 tipos de concreción o tres formas de integración: la física, la social y la funcional.

- La **integración física** se produce cuando las escuelas de Educación Especial (también llamadas aulas sustitutorias) están en la escuela ordinaria y los alumnos con necesidades educativas especiales comparten con el resto de los alumnos, espacios comunes como el comedor, el patio, etc.
- La **integración social**, por su parte, aún con las aulas de E.E. en la misma escuela, prevé actividades comunes con el resto de los compañeros. Suelen ser actividades extraescolares, deportes, juegos, celebraciones, etc. (por ejemplo el caso de los sordos).
- La **integración funcional** finalmente, sería la forma más completa de integración, y en ella los niños con N.E.E. participan en las actividades de las aulas y en la dinámica del centro, aunque puedan hacerlo en modalidades diversas.

Söder (1980), resalta la participación activa del alumnado y por ello hablan de la integración como “estar entre los otros y con los otros, tener un rol y un lugar en el grupo o sociedad, y, en definitiva, poder aportar una contribución”.

Zabalza (1997), señala que la “integración escolar *no es una idea, ni una filosofía, ni un concepto en abstracto*, sino que nos remite a algo que hacen los

profesores...” Cualquiera puede tener buenas ideas o saber mucho del tema, pero *“la integración solo sale adelante, cuando se transforma en acciones específicas”*.

La NARC (Asociación Nacional de Ciudadanos Retrasados) se refiere a la integración como principio filosófico o de atención educativa que se desarrolla apartando una *variedad de alternativa instructiva con distintos grados de integración*.

La integración educativa es el proceso que implica que los niños y las niñas, y los jóvenes con N.E.E. asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2002).

Parrilla (1992), distingue tres tipos de interpretaciones en todas estas definiciones; *la primera* en la que se valoraba el emplazamiento (basta que el alumnos esté en una escuela ordinaria y lo demás vendrá por añadidura); *la segunda* en la que ya se valora la participación del alumno en el aula ordinaria (se trata de estar junto a los otros, socializarse y normalizar sus actividades); y *la tercera* que concibe la integración como un proyecto global de toda la institución escolar (la respuesta a las N.E.E. desde los documentos programáticos de la escuela: Proyecto Educativo de Centro –o PIE-, Proyectos Curriculares de Centro, ciclo o etapa –los PCC- y las programaciones de aula).

La integración educativa tiene ya tres décadas de existencia en muchos países y el proceso sigue adelante. Y sigue adelante porque la integración es un modo de trabajar en el aula y en la escuela defendiendo los derechos a la educación y la igualdad de oportunidades de todos los alumnos.

La integración escolar debe ser realizada desde el punto de vista física, social y pedagógica (Cánepa, 2000-2005), pues los niños comparten la jornada escolar

completa en el aula común, significa que también para ellos la escuela es un lugar de aprendizaje, no solo de socialización, por lo tanto la integración va a suponer que:

- a) un niño se escolariza por primera vez y que por sus características podría haber sido dirigido al centro especial, es acogido en el centro ordinario.
- b) niños que están en centros especiales pasan a centros ordinarios en algunas de las modalidades de integración.
- c) niños que están a tiempo total en una unidad especial de un centro ordinario lo vamos incorporando paulatinamente al aula ordinaria.
- d) niños que se encuentran en el aula ordinaria y que en otras circunstancias pasarían a un lugar más restrictivo (aula especial o centro específico) ahora van a continuar en esa aula ordinaria.

En cualquier caso, hay que reconocer que las diferentes definiciones que se han ido dando a lo largo de la historia, tan solo han hecho referencia a las distintas concepciones que sobre la Educación Especial y sobre la Integración Escolar han imperado en cada momento.

1.3.2 Fundamentos de la integración

Es esencial que la escuela trabaje a partir de nuevos esquemas que introduzcan otras formas de razonar, de trabajar y de vivir, así como diversificar los aprendizajes, flexibilizar los marcos institucionales y la necesidad de concebir los tres tiempos de la infancia (escuela, educación no formal y ocio) dentro de un sistema integrado. A través de:

- Educación ética
- Calidad de vida
- Visión interdisciplinaria del conocimiento

- Sentido de “aprender a aprender”
- Valores humanos: respeto, tolerancia, cooperación, diversidad, singularidad, justicia social, realización personal, ocio creativo, igualdad de oportunidades, el conocimiento y respeto de la cultura propia de cada escuela.

1.3.3 Propósitos de la integración escolar

Verdugo (2003), menciona que la finalidad y principal aval de la puesta en marcha de la integración educativa se basa en asumir que:

- a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos.
- b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad.
- c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades.
- d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales.
- e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos.
- f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum.

Así como, avanzar en la descentralización pedagógica para acrecentar y afianzar la autonomía de las escuelas y focalizar la temática de la integración/inclusión educativa de niños con capacidades diferentes en las aulas de las instituciones en que se imparte educación regular (Verdugo, 2003).

1.3.4 Sujetos a integrar

Los niños con dificultades de aprendizaje, como todos los niños, están atravesados por el mundo de la cultura y es en ella en la que deben desenvolverse, pero esto no necesariamente implica que todos los niños puedan ser incluidos a escuelas comunes. Algunos niños no pueden cumplir con un currículo o propuesta pedagógica determinados a pesar de las adaptaciones metodológicas que se realizan y necesitan abordajes y metodologías especiales. Estos son los niños que parecen beneficiarse con la concurrencia a escuela especial.

Desde esta misma óptica se puede integrar a partir del momento en que se estima que el niño se encuentra en condiciones de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje sistemático y de alcanzar los objetivos escolares propuestos, intentarlo prematuramente o a destiempo puede condenarlo al fracaso.

En las escuelas públicas se está viviendo el proceso de integración, en la cual los maestros de educación especial son parte de profesionales, que participan en la atención y apoyo de los alumnos con N.E.E. Este modelo educativo, no intenta crear angustia o desmotivación en el colectivo de maestros de educación básica, sino ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje y experiencia, ante las nuevas demandas de atención de los alumnos (Durán, 2005).

Los maestros, no deberán enfrentar solos este reto, pues la integración requiere del trabajo colaborativo, del apoyo mutuo entre compañeros, del liderazgo de los directores, del personal de educación especial, de los padres de familia y de las autoridades educativas.

La integración 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 (Stainback, S. y Stainback, W. 1999).

1.3.5 Condiciones para la integración escolar

Hay una serie de condiciones imprescindibles para la integración, para Sörder (1980), algunas de estas son:

- Antes de una generalización, es necesario establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de la integración escolar.
- Otro aspecto prioritario consiste en realizar una campaña de información y mentalización de la opinión pública sobre el fenómeno de la integración escolar.
- Una legislación que garantice y facilite la integración.
- Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando modificaciones en la organización, estructura, metodología y objetivos.
- Reducción de la proporción profesor/alumnos por aula.
- Un diseño curricular único, abierto y flexible, que permita las oportunas adaptaciones curriculares.
- Adaptación de los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios.
- Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social.
- Es necesaria la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno (ambos grupos).
- Un buen nivel de comunicación interna en los centros.
- La información y el perfeccionamiento del profesorado.

En investigaciones realizadas por Sáenz (1995), se ha evidenciado de forma consistente que a menos que cambie la mentalidad de los profesores no será

posible un cambio inmediato en sus actitudes y conducta, de las cuales menciona diferentes variables de resistencia a la integración:

- ❖ Requiere nuevas vías de pensamiento y acción que son difíciles de dominar y producen sentimientos de incomodidad
- ❖ Con frecuencia exigen demasiado esfuerzo y autoanálisis
- ❖ Reclaman recursos que proporcionan seguridad y confianza para hacer frente a lo desconocido.
- ❖ Resistencia y ansiedad
- ❖ El cambio no ofrece expectativas de posibles beneficios
- ❖ Mas apoyo del que existe

Con respecto a la percepción de los profesores hacia la integración Sáenz (1995) menciona:

- ❖ El nivel de aceptación depende de la cantidad y calidad de ayuda institucional: recursos y orientación
- ❖ Confianza en la propia habilidad para la enseñanza de niños con problemas
- ❖ Experiencias específicas
- ❖ Formación específica y cursos de perfeccionamientos
- ❖ Factores de personalidad
- ❖ Grado en el que se enseña
- ❖ Cursos formales de Educación Especial
- ❖ Intercambio de responsabilidades y comunicación entre profesores ordinarios y de N.E.E.

1.3.6 De la integración a la inclusión

Para Sciaraffia (2008), el concepto de integración supone que es el niño (a) con N.E.E. el que debe integrarse a la escuela, contando con las adecuaciones

necesarias a su condición educativa. El concepto de escuela está definido como una Institución organizada para el niño regular.

El concepto de inclusión por su parte, implica que es la Escuela la que está preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales. La escuela se define como un lugar para la diversidad.

Las nuevas corrientes de educación integradora se están llevando a la práctica para responder a la amplia diversidad que se tiene en los centros escolares.

Las corrientes a las que se hace referencia utilizan como denominaciones más conocidas aquellas que van desde la **“enseñanza comprensiva”**, hasta la **“Iniciativa de Educación ordinaria”**, desde la **“integración”** hasta la **“Escuela para Todos”** (Sciaraffia, 2008).

La Iniciativa de Educación Ordinaria es una corriente integradora que nace y se desarrolla en los Estados Unidos. Propone que el Sistema Educativo ordinario asuma la responsabilidad fundamental de educar a todos los alumnos en Escuelas Públicas, incluyendo no solo a los deficientes, si no a los que tienen cualquier otro tipo de N.E.E. (Wang, 1998).

1.3.7 La enseñanza inclusiva

Falvey (1995), señala que la “educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad –y a cada ciudadano de una democracia- el derecho inalineable, a no ser excluido”.

La “inclusión educativa” o “educación inclusiva” tiene como objetivo cambiar a las escuelas ordinarias y sus currículos para responder a las necesidades de todos los niños y las niñas.

A demás de señalar que el término “incluir” se acuña para dar un paso más en el proceso integrador, y se contrapone claramente al de “excluir”. Una escuela que excluye las desigualdades, incluye las diferencias. Es importante hablar de “incluir”, porque ya no basta con que los niños con N.E.E. estén integrados, si no que es preciso que estén junto a sus compañeros, para progresar en una escuela que ofrezca respuestas para todo el alumnado que pisa sus aulas.

El término integración, entre el proceso de generalización sin recursos que ha experimentado y la pequeña carga que ha ido adquiriendo, a la vez que su limitación un tanto sesgada, se convierte en un proceso, que tuvo un fin en sí mismo, pero que se ha terminado; mientras que la inclusión es un proceso inacabado, y su expresión terminológica puede ser un agente de cambio conceptual, ya que, *“no basta con que los alumnos con necesidades estén en las escuelas ordinarias, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de la misma”* (Falvey, 1995).

El reto y compromiso social que se plantea para las escuelas inclusivas sugiere que estén preparadas para aceptar y educar al alumnado con diferencias, con un sentido comunitario, de convivencia, apoyo mutuo, etc., para ellos es necesario recurrir a una serie de principios y valores para asegurar una educación basada en la diversidad. Según Stainback, S. y Stainback, W. (1984), existen algunos principios que orientan el reconocimiento de las diferencias en una escuela abierta a la diversidad, y esas premisas son:

- A) Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario.
- B) Incluir a todas las personas implicadas en la educación (maestros, padres, alumnos) en la planificación y toma de decisiones.
- C) Adaptar el currículo según las necesidades del alumnado.

Acentuar los procesos de interacción, para hacerse posible una educación de calidad para todos. El conocimiento a fondo de las diferencias y una actitud abierta hacia ellas, asegura igualdad; la flexibilidad en las formas de trabajo permite la equidad; ambos conceptos, igualdad y equidad son valores que permiten considerar la diversidad en sí misma, como una fuente de aprendizaje; valorar que permiten considerar la diversidad en sí misma, como una fuente de aprendizaje; valorar positivamente la diversidad, es valorar a los alumnos (as) por lo que son como personas y lo que pueden hacer, más que por lo que tienen o no tienen.

En Victoria, Australia investigadores como Pearl (2006) y Sharma (1999), exploran las percepciones de la corriente principal de los educadores hacia la filosofía de la educación inclusiva. “La filosofía de la educación inclusiva en Australia ha seguido las tendencias internacionales, con el continente para aceptar el desafío de educar a todos los estudiantes, de manera equitativa”.

La Ley de Discriminación por Discapacidad (1992), ha sido un importante cambio en la política nacional con respecto a la educación inclusiva.

Acontecimientos importantes para la aplicación de la educación inclusiva en Victoria han sido influenciados por una serie de iniciativas que incluyen el Informe de Ministros de Educación, Servicios para los Discapacitados (1984), El Informe Cullen-Brown (1993) y más recientemente, el Plan de Escuelas del Gobierno de Victoria (2003).

La educación inclusiva tiene profundas implicaciones para los educadores en las configuraciones como las que se enfrentan para llevar a cabo el aumento de la presión a un conjunto más amplio de funciones.

La actitud del profesor hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades en el sistema de ajustes puede estar también influenciada por la gravedad de la incapacidad que experimentan estos estudiantes.

Algunas actitudes negativas hacia la integración por parte de los maestros son porque consideran que la inclusión de estudiantes con discapacidades en las aulas regulares es una tarea tan difícil y estresante (Sombra & Stewart, 2000).

En investigaciones realizadas por Bradshaw (2004), se menciona que la inclusión implica acomodar el ambiente de aprendizaje y el currículo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Así mismo, la falta de inclusión también se trata de la equidad en el acceso a una educación de calidad y puede estar relacionado con los aspectos de la desventaja social, la opresión y la discriminación.

Uno de los principales factores que influyen en el éxito de la aplicación de cualquier política inclusiva es la actitud positiva de los docentes (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Tres tipos de variables que parecen influir en la inclusión:

Variables de los Niños

Se refieren a las variables relacionadas con el tipo de discapacidad y su efecto sobre la aceptación de docentes. Algunos estudios indican que a la mayoría de los docentes les es más fácil aceptar a niños con N.E.E. que otros. Algunos consideran integrar a un niño con discapacidad que con problemas conductuales (Avramidis, Bayliss & Burden. 2000).

Variables de los Docentes

Se incluyen variables relacionadas con la eficacia, la formación o puesta en servicio, la experiencia docente y creencias acerca de los estudiantes. Reforzar la opinión de que los estudios en los cursos de educación especial adquiridos antes o en el servicio se asociaron con menos resistencia a las prácticas (Avramidis, E., Bayliss & Burden 2000; Buell, Hallam & Scheer 1999; Van- Ruesen et al., 2000). Se concluyó el desarrollo del personal por muchos como una clave para el éxito de la inclusión.

Variables del entorno

Educativo-ambientales incluyen variables relacionadas con los materiales y los recursos físicos y soportes disponibles para la inclusión de los profesores. La disponibilidad de los servicios de apoyo han estado asociados con actitudes más positivas para la inclusión (Janney & Snell, 1995; LeRoy & Simpson, 1996). Otros factores que afectan negativamente la inclusión es la falta de material didáctico, la inflexibilidad de horarios, la falta de tiempo para la planificación, la reunión y la insuficiencia de apoyo especializado (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Bradshaw, 2003; Vaughn, 1996).

Los maestros de educación especial son los más positivos, los directores próximos, seguido por los profesores de aula (Bradshaw, 2004; Forlin, 1995; Padeleadous y Lamprogaulou, 1997). La educación y los factores ambientales son los más frecuentemente mencionados, y son variables que afectan a la inclusión, tal vez porque son más evidentes y, posiblemente, debido a una sensación de control por alguien.

Este estudio trató de examinar las actitudes y preocupaciones de los tres diferentes grupos de profesores en formación con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas generales y experiencia en el ámbito de la educación inclusiva,

Los maestros pueden acoger a todos los alumnos, pero se sienten a veces mal equipados, para hacer frente a la amplia gama de necesidades (Bradshaw, 2003). Como maestros son considerados como altamente la clave para el cambio en la educación, sus sentimientos de frustración y de la inadecuación son los posibles obstáculos a la educación inclusiva.

Los programas de capacitación de profesores están en condiciones de garantizar que los futuros docentes adquieran los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para tener éxito en la educación de estudiantes con discapacidades y con N.E.E.

En escuelas de todo el país y el mundo, debe haber un avance en los modelos inclusivos de la educación, los profesores deben estar preparados para afrontar este reto a través de una sólida base de conocimientos y desarrollo de actitudes y habilidades. Los docentes deben buscar nuevas vías para alcanzar este objetivo y establecer prácticas de campo o situación que respondan a las necesidades del profesor. Parece que las actitudes son más positivas para los que han recibido al menos un curso de Educación Especial (Bradshaw, 2003).

Otra investigación realizada por Sharma y Earle (2006), mencionan que la inclusión involucra satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Las instituciones de formación requieren garantizar que futuros docentes sean competentes para atender las necesidades; así mismo, en la preparación de maestros para las aulas inclusivas sus actitudes, creencias, expectativas y aceptación de las personas con N.E.E. pueden ser impugnadas.

“Si los educadores tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva garantizan el éxito de la inclusión y pueden fomentarse a través de la capacitación y experiencias positivas con los estudiantes con N.E.E. Si los profesores tienen actitudes negativas entonces esas actitudes son difíciles de cambiar” (Sharma y Earle 2006, p. 80).

Para poder entender el tema sobre integración y sus beneficios, es necesario conocer más afondo las actitudes que presenta al docente.

CAPITULO II

LOS PROFESORES ANTE LA INTEGRACIÓN

2.1 FORMACION DE LOS PROFESORES

El propósito de la formación inicial a la realización de los proyectos de innovación es proporcionar a los profesores, y a todo el equipo educativo, los instrumentos para adquirir los conocimientos, actitudes y experiencia que les permitan llevar a cabo de un modo eficaz la realización de programas que aseguren resultados positivos por parte de los alumnos, dentro de las actividades de formación se espera proporcionar cierta especialización a los profesores, así como una actitud positiva hacia el proyecto de integración.

Greybeck (1998), describe las funciones de formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes:

- a) Formación inicial: preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.
- b) Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc.) sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.
- c) Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización).
- d) Capacitación: formación para la docencia a profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.
- e) Nivelación: complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan. También se pueden mencionar diversos beneficios.

Para Rosales (1986), la introducción de cualquier cambio curricular, por pequeño que sea, requiere de un proceso de información y preparación específica del profesorado responsable de llevarlo a cabo de la forma más eficaz posible. La necesidad de que su realización tenga éxito exige cuidar la preparación de un clima actitudinal positivo, así como la adopción de una serie de medidas ya desde el período de formación inicial que abarquen aspectos como los siguientes:

a) Proporcionar al futuro profesor un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración, en su dimensión teórica (aspectos psicopedagógicos y sociales, disposiciones administrativas) y práctico, mediante el conocimiento real en centros de enseñanza donde se practique la integración de niños deficientes.

b) Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los principales tipos de deficiencias (sensorial, motriz, intelectual de adaptación...) y sus posibles formas de recuperación, en términos generales (ya que la profundización en estos aspectos exige una dedicación más profunda e intensa, propia de una especialización).

c) Un conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos fundamentales para la adaptación de la enseñanza a las características del alumno y para estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Conocimiento también de métodos de trabajo socializado y cooperativo como alternativas frente a la enseñanza clásica de carácter competitivo.

En las Escuelas Normales se propone prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y a la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres de familia en la integración de sus alumnos.

Wang (1998), plantea la necesidad de planificar la formación inicial y anota que, la formación previa a la realización del proyecto de integración implica la identificación de las necesidades de preparación y el diseño de unas actividades

adecuadas a ellas. Por lo que propone algunos conocimientos se debieran adquirir:

- Conocimiento de la problemática de la discapacidad y las características de los fundamentos básicos de la psicología evolutiva.
- Formación técnica para trabajar tanto con los padres de los impedidos como de los no impedidos.
- Comprensión de la filosofía integracionista.
- Manejo suficiente del material específico que se emplea para el aprendizaje del impedido.

Lo que debe hacer:

- Manejar técnicas básicas para atender algunos tipos de impedimentos.
- Organizar el trabajo individual y grupal.
- Manejar técnicas de aprendizaje, de motivación y de evaluación.
- Determinar el nivel de progreso del ritmo de aprendizaje de cada niño mediante el empleo de Análisis de tareas.
- Observar las destrezas de los alumnos.
- Hacer adaptaciones del programa general del aula a las necesidades del niño
- Trabajar en equipo.

Actitudes que debe poseer:

- Aceptación del impedido.
- Creatividad para el trabajo.
- Flexibilidad en sus criterios.
- Optimismo en la tarea.

En cuanto a la formación de los profesores de clase Wang (1998), menciona que éstos tienen que aprender a coordinar e integrar los componentes del proyecto, así como a trabajar de manera conjunta con los profesores de educación especial colaborando en equipo para diagnosticar las necesidades del alumno y darles la enseñanza adecuada cuando requieren ayuda especial. Tanto los profesores de clase como los especialistas necesitan hablar y definir sus roles y funciones, para preparar unos planes de cooperación y de colaboración que les permitan combinar sus habilidades específicas para lograr una enseñanza eficaz.

La formación de actitudes ante la diversidad permite a los docentes y comunidad educativa construir una escuela capaz de aceptar y educar a todo alumnado; como dice Stainback, S. y Stainback, W. (1999, p.26), “la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”, y para hacer efectiva esta idea, el aprendizaje tiene que ser un hecho vivencial, en donde los alumnos pueden disfrutar, convivir, comunicar y aprender de sus compañeros; lo anterior será posible si el docente reafirma su compromiso y la responsabilidad social de su profesión para crear la filosofía de su clase, partiendo del principio de que todos los niños, pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la misma escuela y en la comunidad.

El docente de educación básica, es capaz de transformar sus prácticas y enriquecer sus habilidades didácticas cada día, en cada clase, con cada alumno y en cada escuela.

Parrilla (1992), señala que no se podría hablar de profesores e integración sin pensar en una seria reorganización de las atribuciones, funciones y actuaciones de éstos en la escuela, de aquí la importancia de que tanto los profesores tutores y los profesores de apoyo tengan claros sus roles para lograr los objetivos de la integración.

Es un hecho que la educación del niño con N.E.E. dentro del sistema educativo ordinario implica un cambio profundo tanto en la estructura del centro, como en los servicios que ofrece. Sin embargo, creer esto no es suficiente, es preciso actuar y

en este sentido se hacen necesarios acuerdos administrativos, estrategias de aprendizaje adecuadas, material didáctico cuidadosamente diseñado, pero sobre todo es indispensable contar con la participación y disposición del profesorado, tanto regular como especial.

Además de considerar la actitud del docente ante la integración escolar, es importante definir y conocer los tipos de estrategias de aprendizaje que se pueden llevar a cabo dentro del aula integradora.

2.2 BENEFICIOS DE LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA PARA LOS PROFESORES

El tema de la educación especial es de suma importancia, porque trata con seres humanos que tienen desventajas físicas, intelectuales y emocionales, pero que generalmente tienen un espíritu muy positivo y voluntarioso, que solo profesores especialmente capacitados son capaces de captar y orientar (Trahtemberg, 2001).

La experiencia va enseñando que la asistencia a una escuela especial le da al niño especial el soporte pedagógico adecuado, mientras que su asistencia a un colegio convencional le da la sensación de pertenencia a la comunidad.

Compartir con sus otros compañeros un recreo puede ser tan beneficioso emocionalmente para un niño especial como aprender materias y conocimientos. De pronto el aula se convierte en un medio integrador incomparable y enriquecedor.

Trahtemberg (2001), menciona que el más grande cambio para los profesores está dado por su voluntad de conformar equipos de trabajo colaborativos que compartan cosas que antes eran muy individuales, como objetivos, decisiones, estrategias de enseñanza, responsabilidad por los alumnos, logros, resolución de

problemas y manejo de la clase. Los profesores tienen que empezar a pensar en términos de "nuestra clase".

La investigación de Trahtemberg (2001), demuestra que en escuelas donde hay equipos de profesores colaborativos los alumnos regulares también se benefician tanto por la presencia de sus compañeros con N.E.E. como los regulares. Las mejoras se deben a que hay más tiempo de atención del profesor a cada alumno, se reduce el ratio profesor alumnos, y se dan más oportunidades para el apoyo personal. Es decir, en aulas integradas el profesor tiende a diseñar las experiencias de aprendizaje de manera más individualizada y diferenciada.

En las aulas especiales los profesores adaptan la instrucción y los materiales a las capacidades de cada alumno (alumno-centradas). Sin embargo, es muy importante el trabajo de planificación previo, para conformar la clase de manera que se seleccione la proporción adecuada de alumnos normales, alumnos en riesgo y alumnos especiales. Esto suele ser más fácil en primaria que en secundaria.

2.3 BENEFICIOS DE LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA PARA LOS NIÑOS CON Y SIN DESVENTAJAS

Los niños con desventajas que se integran a clases normales mejoran su autoimagen, muestran más capacidad de juego social, interacciones sociales más apropiadas, más capacidad de iniciar relaciones con los compañeros, más aprendizaje de lenguaje, juegos más complejos, obtienen más conocimientos generales y mejor desarrollo motor que aquellos que están confinados en aulas especiales (Trahtemberg, 2001).

El mismo autor establece que los niños normales se benefician considerablemente en el aprendizaje de habilidades sociales en aulas en las que hay integración con

niños especiales, sin afectar en lo más mínimo sus logros de otros aprendizajes comparados con aulas donde sólo hay niños normales. Según reportan padres y profesores, en las aulas integradas los niños normales se vuelven menos prejuiciosos, menos estereotipadores, más sensibles y alertas a las necesidades de los demás y por lo tanto más cooperativos. Esto refleja el potencial de beneficio social que tiene las aulas integradas con niños sin dificultades.

Muchas veces los alumnos mayores que no participan directamente en las aulas integradas se muestran recelosos o suspicaces, y no faltan los padres de familia de niños regulares que se muestran desconcertados. Sin embargo, la experiencia muestra que también ellos se benefician de la "integración a la distancia".

El profesor debe creer que el estudiante puede tener éxito y todo el personal escolar debe estar comprometido y aceptar la responsabilidad de los resultados de los aprendizajes de los niños especiales. Eso requiere que el personal del colegio debe estar preparado para recibir a los niños especiales, los padres deben estar informados y de acuerdo con los objetivos, y el personal especial debe estar comprometido con prácticas colaborativas con el personal del colegio normal (Trahtemberg, 2001). Para poder llevar a cabo este proceso es importante conocer la actitud del docente que presenta hacia la integración escolar.

Dentro del proceso de integración, cabe señalar que la actitud del docente es fundamental; en los siguientes apartados se menciona lo que diversos autores opinan sobre la actitud.

2.4 ACTITUD DEL PROFESOR

En el proceso de integración educativa un factor que determina su éxito o fracaso es la actitud del docente hacia el proceso integrador y los sujetos implicados en dicho proceso (Abos y Polaino, 1986).

Para estudiar las actitudes del docente en la integración con alumnos de N.E.E., es muy importante estudiar las respuestas conductuales de los profesores, ya que es un factor más para lograr que la integración cumpla con uno de sus objetivos: aceptación, y se alcancen los resultados esperados: integración (Oñativia, 1984).

Una vez que se ha asumido que la integración escolar es una propuesta viable, por estar de acuerdo con las políticas educativas actuales en el ámbito internacional, pero principalmente por ser una propuesta que considera el derecho de los niños a recibir una educación, como todo niño, en un proyecto que se apegue a su evolución, se hace necesario considerar el estudio de las actitudes como algo prioritario en este proceso.

En este sentido, Pérez (1996), menciona que las actitudes de los docentes en relación con la integración de alumnos con N.E.E., tienen un componente cognitivo y uno afectivo y que éstos están en estrecha relación con los valores, los cuales se forman dentro de una ideología o manera de sentir, pensar y actuar propios de una cultura.

Verdugo (1995), define las actitudes como:

“conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles. A menudo son definidas como constructos psicosociales inferidos o latentes, o como procesos que se postulan, o residen dentro del individuo. Además estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia (por ejemplo, individuos, grupos sociales). Estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de provocar una respuesta actitudinal por parte del sujeto. En este sentido, las actitudes pueden ser concebidas como mediadoras entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales” (p.55).

Es decir, las actitudes reflejan parte de nuestra personalidad y las expresamos de diversas maneras ante diversos estímulos aunque difícilmente las identificamos como “actitudes ante”.

Para Eiser (1989), existen siete supuestos básicos en relación con las actitudes, los cuales son:

1. Las actitudes son experiencias subjetivas internas. Son procesos que experimenta el individuo en su conciencia aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.
2. Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Los estados de ánimo o las creencias no son actitudes. Debe existir una referencia a algo o alguien para que se genere una actitud.
3. Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.
4. Las actitudes implican juicios evaluativos. Un juicio evaluativo requiere una comprensión consciente de ese objeto, persona, o situación. Es decir, la noción de actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica. Ello no quiere decir que esa comprensión sea exhaustiva, ni siquiera correcta o adecuada, pero es la comprensión que en un momento y en una situación concreta tiene la persona que expresa su actitud hacia el objeto.
5. Las actitudes se pueden expresar a través del lenguaje, verbal y no verbal. Hay muchas formas no verbales de expresar las actitudes (como pueden ser gestos, los silencios, la no participación o la retirada de una situación etc.), pero es innegable que, si no contásemos con el lenguaje verbal, nuestra percepción y nuestro conocimiento de las actitudes se verían muy empobrecidos.
6. Las actitudes se transmiten. La expresión -verbal o no verbal- de una actitud se realiza generalmente con la intención de que sea recibida y entendida por otros.

“La expresión de una actitud es un acto social que presupone una audiencia que pueda entender dicha expresión”.

7. Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social. Si no existiera consistencia alguna entre la expresión verbal o gestual de una actitud y la conducta asociada con esa actitud, se plantearía el problema del sentido de dichas manifestaciones verbales. Conviene aclarar, que aunque una persona tenga una actitud clara y concreta hacia algo o alguien, no siempre puede o elige actuar consecuentemente, dado que las actitudes no son los únicos factores que intervienen en la decisión tomada por una persona de actuar de una manera determinada.

Otro punto a destacar en relación al tema de las actitudes, es que cuando un individuo que adquiere un actitud gana un aprendizaje, puesto que el tener un actitud le permite ordenar, dotar de significado a ciertos aspectos del medio social en el que se mueve (SEP, 2000) porque así tipifica la realidad en forma simplificada, reduciendo los atributos individuales en vez de considerar las características del sujeto o de la situación. Las características personales más aparentes como el sexo, la edad, el color de la piel o la discapacidad llegan en determinadas condiciones a provocar una visión estereotipada de las personas, considerando a los miembros de estos grupos como si fueran individuos estándar, en función de sus características físicas y pasando por alto sus potencialidades. Es por ello que esta visión estereotipada posiblemente puede convertirse en una actitud negativa, lo que conduce a la discriminación, especialmente cuando el individuo pertenece a un grupo que se percibe con menos poder como suele ser el caso de los alumnos que presentan N.E.E.

Dicho en otras palabras, las actitudes involucran lo que los sujetos piensan, sienten, así como el modo de actuar en relación a un objeto. Debido a esto, la conducta no se encuentra determinada sólo por lo que a los sujetos les gustaría hacer, sino por lo que piensan que deben hacer (normas sociales), por ello generalmente desarrollan hábitos con consecuencias derivadas de su conducta.

Según Triandis (1988), menciona que las actitudes poseen, tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social. La formación y el cambio de actitudes operan siempre con estos tres componentes, que son:

- Componente cognitivo (Conocimientos y creencias)
- Componente afectivo (Sentimientos y preferencias)
- Componente Conductual (Acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Si las actitudes se asientan entre estos tres componentes: cognitivo, afectivo, y conductual, la actitud de los docentes dependerá en gran medida del grado en que las acciones propuestas por las instancias educativas de Educación Regular y de Educación Especial hayan satisfecho los puntos que se han señalado con respecto a los cambios que implica la integración.

Si esto último se ha conseguido, al menos se habrá incidido sobre el componente afectivo e intelectual de la actitud de los docentes en este proceso y solo quedaría la expresión en conductas de esta actitud positiva (Triandis, 1988).

La actitud y la preparación adecuada de los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras.

Vlachou (1999), menciona que existen numerosos factores, tanto de tipo institucional como de tipo personal, que combinados, pueden servir como predictores de las actitudes de los profesores hacia la integración de niños con N.E.E. Algunos de dichos factores, añade el autor, son: la política tradicional de la escuela respecto de la integración, política de distribución de alumnos entre las distintas clases (por grado o por rendimiento académico), la actitud del director del centro hacia la integración, la calidad de apoyo ofrecido por el profesor de Educación Especial, la relación entre éste y el profesor regular, la ideología (liberal o conservadora) del profesor como parte importante de su personalidad, el género,

el tipo de enseñanza y el nivel de confianza del profesor a la hora de seleccionar los métodos pedagógicos adecuados para los alumnos integrados.

En un estudio realizado por Bowman (citado en Vlachou, 1999), en el cual revisaba la formación de profesores y consideraba las actitudes de éstos en el proceso de integración escolar en 14 países, se encontró que éstas difieren notablemente de un país a otro e incluso de una región a otra en el mismo país, esto debido a varios factores: la existencia o no de una ley que favoreciera la integración, la cantidad y tipo de formación que recibía el profesorado, su experiencia o no con alumnos con condiciones psicofísicas potencialmente discapacitadoras, y el apoyo disponible en las escuelas ordinarias.

Guarélla, et al. (2000), mencionan que las actitudes de los maestros de primaria frente al proceso de integración escolar están íntimamente ligadas a las variables de formación profesional en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo. Después de realizar una investigación en la Cd. de México con maestros de escuelas primarias públicas, las autoras resaltan que una de las razones para que las actitudes de los docentes ante la integración sean desfavorables es la falta de conocimientos, lo cual provoca en éstos, sentimientos de ansiedad por carecer de habilidades que les permitan dar respuesta a las Necesidades Educativas de los alumnos integrados; otro factor es que la mayoría de la población docente siempre se ha desempeñado como profesor regular y, por lo tanto, carece de experiencia en aulas integradoras, pero se menciona que a partir de este primer acercamiento al proceso de integración, las actitudes tienden a cambiar favorablemente, así mismo, los docentes con disposición al trabajo en equipo presentan una actitud más favorable ante la integración de niños con N.E.E.

De acuerdo a investigaciones realizadas por Alemany (2006), se muestran algunos de los factores que incluyen las distintas fases por las que atraviesa el

docente cuando se enfrenta a la escuela de la diversidad, así como las actuaciones que se podrían desempeñar en cada una de estas etapas:

1.- Fase de resistencia al cambio

La primera reacción normal del docente que va a recibir por primera vez alumnos con N.E.E. es de miedo a lo desconocido, porque en esta nueva situación se siente desorientado y expectante a lo que “se le viene encima”; este temor inicial lo hará posicionarse de forma negativa ante el cambio porque conlleva romper con lo tradicional, con el trabajo de siempre, para modificar, aunque no sabe cómo, su actuación docente. Esta etapa se puede denominar “Fase de Resistencia al Cambio”, y es en este momento cuando el docente argumenta y justifica por qué no cambia su forma de trabajar en el aula de integración. Esta fase se caracteriza por:

- A) Miedo a lo desconocido.
- B) No se consideran parte del proyecto de la integración.
- C) Consideran que la educación en la diversidad supone más trabajo.

En esta primera fase, el profesorado solo ve las ventajas que supone el cambio, creando fantasmas que le provocan tensión a la diversidad como una utopía que es imposible conseguir, un proyecto imposible de lograr y que repercute negativamente en su docencia y el rendimiento de sus alumnos.

2.- Fase de transición

Es en este momento cuando el profesorado debe vencer las resistencias o empezar a derribar barreras psicológicas que impiden poner en práctica proyectos innovadores de acuerdo con la idea de educación del siglo XXI; las características de estas fases son:

1. Dar información al docente sobre el proyecto de integración
2. Formarlo en el tema de las N.E.E.

La formación es una pieza clave para afrontar con éxito esta nueva idea de educar en la diversidad. Para esto, debemos conocer las demandas de los docentes y programar cursos, seminarios, equipos de trabajo. Al hacer referencia a la formación nos referimos a la formación inicial como a la permanente. Se puede hablar de tres grandes bloques de cursos de formación permanente para la atención a la diversidad. En función de a qué profesionales va dirigido el curso se puede hablar de tres niveles:

- A) Curso para la intervención en el aula
- B) Curso de sensibilización
- C) Perfeccionamiento

3.- Fase desconfirmatoria de ideas erróneas

Es el momento de encontrar soluciones a los problemas que se le presentan al profesorado en su aula. Éstas deben partir de la administración, del equipo directivo, del grupo de compañeros y de los equipos de orientación.

También es importante realizar intercambio de experiencias entre profesorado del mismo centro y entre docentes de la misma especialidad de distintos centros, con el fin de eliminar la ansiedad que genera la integración, porque las dificultades y los problemas cuando se comparten eliminan los sentimientos negativos y se ven menos problemáticos.

4.-Fase de implicación

Es la fase en la que el docente asume el cambio y lo entiende como positivo y necesario. En este momento, los docentes consideran que la educación especial debe ser cada vez más educación y menos especial; ya no se trata de educar a los “normales” y a los “diferentes”, se tiene que trabajar con el alumnado según el ritmo de cada cual, y esto puede hacerse en el aula siempre que se cuente con los recursos humanos y materiales, así como la formación del profesorado.

Los conocimientos y las actitudes requeridas son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las Necesidades Especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los documentos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc.

Investigaciones anteriores de Alemany (2004), hacen hincapié en variables que influyen negativamente en el proceso de integración, Abós y Polaino (1986), consideran que en las actitudes del profesorado influyen tanto las variables personales como profesionales. En sus resultados destacan que una variable que influye en las actitudes del profesor es el sexo; así como los varones manifiestan más opiniones favorables que las mujeres a la idea de la integración; con respecto a la edad, los docentes más jóvenes tienen actitudes positivas a la integración; los años de experiencia docente están relacionados de forma negativa con la actitud positiva hacia la integración escolar; la necesidad de formación en los docentes porque la falta de ésta influye en su motivación y en su proceso integrador.

Según Alemany (2006), menciona que los estudios de García y Villar (1989), Illán (1989), Denigra, Durán y Verdugo (1991), indican que en las actitudes negativas hacia la integración influye una serie de factores entre los que destacan:

- La falta de tiempo
- Falta de medios y recursos didácticos adecuados
- La escasez de apoyo
- Falta de coordinación entre el profesorado y el apoyo
- Escasos cambios en la estructura organizativa
- Escasez de modificaciones en las estrategias didácticas
- Falta de cambios en la dinámica institucional del centro.

Según Abós y Polaino (1986) e Illán (1986), consideran que la actitud del profesor es un factor más a considerar en la evaluación de los programas de integración. En los pocos estudios que se han hecho al respecto, señalan los mismos autores que las actitudes mostradas por el personal que se encuentra más distante de los

alumnos con N.E.E., es más positiva de la mostrada por el personal que mantiene un contacto más estrecho con ellos, tal es el caso de los profesores de Aula Regular y Especial. Por otro lado encontraron que los participantes de programas de integración total tienen expectativas más altas hacia sus estudiantes integrados; en contraparte, los profesores que participan en programas de integración parcial, mostraban expectativas menores.

La opinión docente, según Abós y Polaino (1986), puede afectar de modo intenso el rendimiento de los alumnos. Así como en otro tiempo la conducta docente demostró ser determinante del proceso educativo, esta conducta está a su vez determinada por las actitudes del profesorado ante los diferentes elementos del sistema educativo.

En educación especial estas ideas son afirmadas por los propios educadores, quienes señalan la importancia de sus actitudes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, como señalan los autores, se ha planteado el estudio del profesorado ante el principio de integración escolar de sujetos con N.E.E., estudios basados en la idea de que la planificación de una política educativa defensora de dicho principio debe partir de un firme conocimiento de las actitudes hacia la misma.

Estas investigaciones señalan cómo, en última instancia, el éxito o fracaso de la integración escolar depende de las actitudes docentes hacia el sistema integrador y de los sujetos implicados.

Así entonces, la reforma integradora precisa no sólo de un conocimiento especializado que desarrolle destrezas instructivas complementarias. Requiere también de la existencia de actitudes favorables, ya que los estudios muestran la existencia de un gran número de sentimientos y actitudes ambivalentes, así como una alta incidencia de actitudes desfavorables respecto a la integración. Entre las

causas más comunes se señala que la integración implica una mayor responsabilidad para el docente.

Abós y Polaino (1986), dicen que en un primer acercamiento al estudio de las actitudes docentes se pretende averiguar las posibles causas de dicha ambivalencia, de modo que se puedan dar las bases para la formación y el mantenimiento de actitudes favorables. En este sentido es necesario no sólo el conocimiento de las actitudes sociales sino también el fomento de la investigación que las favorezca.

Desde otra perspectiva, Illán (1986), argumenta que la mayor incidencia de actitudes desfavorables en los niveles superiores estaría determinada por la propia estructura de funcionamiento de los centros. La actitud favorable o desfavorable hacia la integración se encuentra relacionada con las expectativas de éxito que los profesores sostienen acerca de sus alumnos y con relación al modo en que se desarrolla la integración en sus centros.

Por otra parte, la misma autora ha podido constatar que la actitud del profesorado hacia la integración podría verse afectada por el número de alumnos que los docentes deberían atender en el caso de participar en una experiencia de integración.

A partir de lo anterior, se puede suponer que la colaboración y cooperación necesaria en la integración educativa puede obtenerse generando en los docentes actitudes favorables ante los sujetos implicados en dicha integración; de tal suerte que la formación del profesorado debe tener, como eje fundamental, la reflexión en y sobre la acción docente como menciona Coll (citado en Chiu, 1997).

Por otra parte, Illán (1988), cita algunas aportaciones de diversos estudios sobre los cambios en la actitud del profesor en dos aspectos:

a) Su capacidad y preparación para adecuarse a las Necesidades Educativas de los niños excepcionales.

b) Su mayor aceptación de los principios de la integración.

La hipótesis señala que tras haber participado en cursos de capacitación y/o actualización, bajo el supuesto de que si el profesor de clase regular dispone de los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse a la enseñanza de un niño excepcional, mostrará una mayor disposición y llegará a aceptar con una actitud más favorable, tanto al niño excepcional como a la filosofía misma de la integración.

Dichas aportaciones demuestran en general que cuando el profesor tiene la oportunidad de obtener más conocimientos sobre las características de los niños excepcionales y puede ser orientado al mismo tiempo sobre la forma de manejarlos en ubicaciones regulares en situaciones reales, se ve así mismo más capaz y competente a la hora de enseñarles. Además, puede aceptar más positivamente la posibilidad de su integración.

Otro factor a considerar para que el proceso de integración se lleve a cabo de forma exitosa es el trabajo en equipo. Como señalan Abós y Polaino (1986) y Echeita (1991), los profesores deben estar colectivamente motivados. A la larga, señalan los autores, que poco sirven los esfuerzos considerados aisladamente. Sin duda las adecuaciones curriculares que el profesor debe realizar, si quiere responder a las N.E.E. de los alumnos, deben estar respaldadas colectivamente en términos de un proyecto educativo de centro. Por su parte Echeita (1991), ha encontrado que el profesorado cuando trabaja en equipo, tiene mejores actitudes hacia el programa de integración, entre otras razones porque han sabido rentabilizar, optimizar y en su caso reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos del programa de integración.

Así entonces, el docente adquiere un papel fundamental ya que una actitud favorable tendrá eco no sólo en una mayor comprensión y ayuda a las N.E.E., sino también posibilitará el desarrollo de nuevos planteamientos educativos y didácticos centrados en el educando; en la que se trate, ante todo, de ofrecer atención individualizada a través de la comunicación interpersonal, respetando y desarrollando las características propias de cada alumno.

Resumiendo, Marchesi y Martín (1990), mencionan que la predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con N.E.E., especialmente si son de carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen; por ello, una actitud favorable es un primer paso para facilitar la educación de estos alumnos en la escuela integrada.

Sin embargo, 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 están moldeando los propios resultados de estas experiencias.

En muchas ocasiones, señalan los autores, la actitud inicial de los docentes se forma a través de informaciones dadas por sus compañeros, sin haber tenido una relación directa con alumnos con N.E.E. En otras ocasiones, agregan, es el conocimiento o la práctica educativa con estos alumnos lo que la determina. En ambos casos la variable más importante para entender la actitud inicial del docente es su concepción del proceso educativo y de la tarea que él mismo ejerce.

Los autores refieren también que aquellos docentes quienes valoran más el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos, tienen más dificultades en aceptar a estos alumnos, pues consideran que no van a progresar con un ritmo normal en dichas dimensiones. Esta predisposición inicial influye también en las expectativas que el docente tiene sobre el rendimiento de los alumnos, así como en las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos.

La expectativa hacia los alumnos con N.E.E. en el campo del aprendizaje o de la conducta social, tiene también influencia negativa en sus ritmos de aprendizaje. Además, un elemento importante que expresa la actitud del docente e influye en su práctica, es la serie de concepciones que éste tiene de las causas de las N.E.E.

Por ello Marchesi y Martín (1990), argumentan que si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso al propio niño o a la familia, y no a la escuela o a su historia educativa, va a ser más difícil que se plante la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. Al respecto, el Ministerio de Educación y Cultura de España según Sánchez (1996), menciona que la naturaleza interactiva del desarrollo y del aprendizaje llevaría a afirmar que las dificultades que los alumnos presentan en su proceso de aprendizaje se deben a las condiciones de su escolarización. Con frecuencia será suficiente mejorar la calidad del entorno y de las experiencias de aprendizaje para superar las dificultades, sin tener que recurrir a medidas de carácter extraordinario.

Por esto, Marchesi y Martín (1990), afirman que solamente con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con N.E.E., será posible una reflexión que conduzca a replantear ¿qué se les enseña y cómo se les enseña? Concluyen los autores reflexionando sobre el hecho de que las actitudes si pueden modificarse.

El factor decisivo para dicho cambio es la propia experiencia, aunado a la adopción da una concepción distinta de entender la educación, más diferenciada y adaptada a sus alumnos buscando los apoyos, medios e instrumentos de formación para su práctica profesional.

CAPITULO III

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Sabemos que todo el profesorado utiliza algún tipo de estrategia de aprendizaje para poder implementar su clase, pero para lograr entender que es una estrategia a continuación se presenta su definición y algunos de los tipos de estrategias existentes.

3.1 DEFINICIÓN DE ESTRATEGIA

Definir las estrategias implica tener claro: objetivos del curso, concepción de la enseñanza, concepción de aprendizaje; de acuerdo con Weinstein y Mayer (1986), las estrategias de aprendizaje son las acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje, que tienen gran influencia en el grado de motivación e incluyen aspectos como la adquisición, retención y transferencia.

Estos autores consideran a las estrategias como técnicas que pueden ser enseñadas para ser usadas durante el aprendizaje. De esta manera, la meta de cualquier estrategia particular de aprendizaje será la de afectar el estado motivacional y afectivo y la manera en la que el estudiante selecciona, adquiere, organiza o integra un nuevo conocimiento.

Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

3.2 DIFERENCIA ENTRE INSTRUMENTO DE TRABAJO Y ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Los instrumentos de trabajo son aquellos elementos y estrategias que se construyen y de las cuales se apropia el docente, para organizar y desarrollar la tarea, es decir, es el producto del trabajo. Mientras que la estrategia de aprendizaje facilita los procesos de enseñanza aprendizaje, en el sentido que el estudiante dirige y controla su propio proceso de aprendizaje (Caraza, 2006).

3.3 INSTRUMENTOS DE TRABAJO QUE UTILIZAN LOS PROFESORES ANTE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Algunos de estos instrumentos que utiliza el docente en el aula integrada según Caraza (2006), son:

- ▶ El Proyecto de integración, que cada escuela (tanto la especial como la común) debe incluir en su Proyecto Institucional.

- ▶ El Contrato/Acuerdo de integración, donde todos los que están involucrados en esta tarea (alumnos, docentes y familia) definen y acuerdan: objetivos, estrategias, acciones, responsabilidades, etc.

- ▶ El Diagnóstico individual del alumno, un elemento fundamental para definir las posibilidades y limitaciones de cada sujeto, para poder organizar la tarea.

- ▶ El Proyecto pedagógico para cada alumno, que debe ser conjunto (elaborado por el docente integrador y el docente de aula o año) y que es un organizador del proceso enseñanza-aprendizaje.

► Las Técnicas de evaluación que construyen para ver cómo marcha el proceso enseñanza-aprendizaje, que les permiten realizar ajustes y decidir acerca de la calificación de los alumnos.

Como se puede ver, todos estos instrumentos, en el caso de la integración, deben ser elaborados de manera conjunta entre todos los docentes de escuela común y especial, con la participación de maestros, técnicos y directivos.

Se debe mencionar y tener presente algunas estrategias de trabajo que se han empezado a desarrollar y que se tienen que ir mejorando y profundizando, ya que su puesta en marcha ha demostrado que son útiles y necesarias para seguir avanzando. Estas estrategias son:

- Jornadas de trabajo Inter-rama para la difusión, intercambio, discusión y evaluación de la tarea.
- Reuniones institucionales e interinstitucionales periódicas entre todos los docentes que intervienen en el proceso de integración.
- Días de sede para los docentes integradores, para sostener un trabajo en equipo y la pertenencia institucional.
- Supervisión conjunta con la participación de las distintas ramas intervinientes, tanto a nivel directivo como desde las inspecciones.

Estos instrumentos y estrategias han sido producto de la experiencia, de la reflexión y del análisis crítico que hacen los profesores de la tarea, donde intentan sintetizar la relación dialéctica que existe entre la teoría y la práctica.

Seguramente, en la medida que sigan avanzando en ese sentido, seguirán produciendo nuevos elementos.

3.4 TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Parrilla (1992), menciona las principales estrategias de aprendizaje que se pueden utilizar en las aulas de integración. Se divide en estrategias de aprendizaje, estrategias conductuales, y estrategias centradas en contenidos curriculares.

a) Métodos Cooperativos:

Se trata de una serie de métodos instruccionales en los cuales se les anima a los estudiantes o se les pide que trabajen juntos en tareas académicas. El aprendizaje se realiza con base a la interacción entre compañeros. Estos métodos en los últimos años han experimentado una gran popularidad, debido a:

- Su viabilidad ante grupos de alumnos heterogéneos, que asumen que los grupos de aprendizaje incrementan la socialización y el aprendizaje de los alumnos con N.E.E., así como el tiempo del profesor para atender a las diferencias individuales.
- Su flexibilidad, ya que puede usarse con alumnos de cualquier edad, en cualquier materia, etc.

Los métodos de aprendizaje cooperativos pueden ser tan simples como tener a estudiantes sentados para discutir o ayudarse uno al otro en las tareas de clase, o pueden ser bastante complejos. Pueden usar recompensas grupales, como los grupos de contingencia, (recompensa a los grupos en función de los logros de su grupo), o pueden no hacerlo.

El cambio en la estructura de recompensas interpersonales es otro rasgo esencial en la caracterización de la enseñanza cooperativa. Esta estructura hace referencia a las consecuencias para un alumno de los resultados de sus compañeros. El éxito del grupo depende del aprendizaje individual de cada miembro, es por lo que todos están motivados para intentar asegurar que los componentes del grupo dominen el material que está siendo tratado.

Otro elemento diferenciador del aprendizaje cooperativo es la estructura de autoridad que se mantiene en la clase. Esta estructura hace referencia al control que los alumnos ejercen sobre sus propias actividades, como opuesto al control ejercido por los profesores.

En la enseñanza cooperativa se puede distinguir una estructura cooperativa de objetivos, caracterizada por la ayuda, y otra por la mutualidad. En la cooperación mutua es la propia relación con un objetivo compartido lo que une a los alumnos. Sin embargo en las estrategias de ayuda, la cooperación se produce para ayudar a otros alumnos a conseguir la aportación individual que realiza cada miembro al grupo.

Las ventajas de este tipo de trabajo para la integración escolar son:

- Se produce una revalorización del aprendizaje por los alumnos que supera el valor individual que tradicionalmente se otorga al mismo.
- Motiva a los alumnos a ayudarse unos a otros, ya que el resultado final es un producto del grupo, cuando un alumno debe ayudar a otro, a la vez, aprende al hacerlo.
- Los alumnos se proporcionan atención y ayuda individual inmediata unos a otros dentro del propio grupo.

b) Tutorías

Las estrategias de enseñanza entre alumnos o tutorías entre iguales suponen otra novedosa contribución a los estudios sobre integración. Su principal característica diferenciadora es que va ser un alumno el que haga las funciones de profesor.

Suponen trasladar parte del énfasis de la integración desde el profesor hasta el alumno, la búsqueda de estrategias de enseñanza individualizada y la búsqueda de soluciones al problema del apoyo instructivo al alumno integrado. A continuación se tratarán tres tipos de estudios o estrategias:

1.- *La tutoría entre iguales*: es una estrategia que trata de adaptarse a las diferencias individuales con base a una relación entre los participantes. Suelen ser dos compañeros de la misma clase y edad, uno de los cuales hace el papel de tutor y el otro de alumno. El tutor enseña y el alumno aprende.

2.- *Tutoría entre compañeros de distinta edad*: es una variante de la tutoría entre iguales. Es condición indispensable que exista diferencia de edad entre el tutor y su alumno, y que la ayuda ocurra invariablemente en forma de interacción diádica.

3.- *Tutoría con inversión de roles*: es el propio alumno con N.E.E el que realiza las funciones de tutor de los alumnos ordinarios. Por ejemplo, alumnos con trastornos de aprendizaje y de conducta como tutores de alumnos ordinarios más jóvenes.

3.4.1 Conductuales

Estas estrategias hay que enmarcarlas dentro de un constructo más amplio, el de la socialización, que abarca las destrezas y habilidades sociales. Para la identificación de éstas se han utilizado tres métodos: las mediciones sociométricas, las valoraciones del profesor y la observación en el medio natural del aula.

Las técnicas que se han empleado para mediar en los resultados sociales de la integración escolar son:

a.- *Manipulación de antecedentes*: consiste en manipular acontecimientos para que se produzca una interacción social. Tienen la ventaja de que la provocación puede ser llevada a cabo tanto por un alumno como por el profesor. Su aplicación es para aquellos alumnos que aunque poseen las destrezas sociales necesarias para la integración no la utilizan, así como para aquellos alumnos integrados que no son aceptados por sus compañeros por no interactuar con ellos.

b.- Manipulación de consecuencias: consiste en ofrecer una consecuencia al alumno en virtud de su conducta social. Las estrategias más utilizadas para manipular las consecuencias son:

- El refuerzo social contingente, que se lleva a cabo cuando el profesor o un alumno sistemáticamente refuerzan en público al "niño objetivo" cuando éste interactúa apropiadamente o coopera con sus compañeros.

- Los programas de refuerzo con base a fichas o puntos, consisten en administrar al alumno puntos o fichas cuando éste tiene intercambios o actuaciones sociales apropiadas con sus compañeros. Cada uno de los comportamientos-objetivos tiene un determinado valor en fichas. Estas además tienen un valor simbólico que permite canjearlas por algún premio o regalo. En estos programas el comportamiento no apropiado suele ser castigado según el coste de las fichas.

- Las contingencias grupales, consisten en aplicar consecuencias a todo el grupo con base a las conductas de los niños.

c.- Modelado: consiste en exponer al alumno objetivo a la conducta de un modelo, reforzando la conducta del modelo y la imitación. Se ha utilizado con un objetivo triple: aprendizaje de nuevas destrezas sociales, inhibición o desinhibición de comportamientos o conductas que presenta el alumno, y la reaparición de destrezas que el alumno observador posee pero no utiliza. Se pueden distinguir dos tipos básicos de influencia modeladora: a través de vídeos o películas y el modelado a través de situaciones reales.

3.4.2 Centradas en contenidos curriculares

Según Parrilla (1992), esta vía para promover las interacciones entre alumnos ordinarios e integrados consiste en formar a los alumnos ordinarios para ello. El objetivo es modificar las actitudes y comportamientos de los alumnos ordinarios hacia los integrados.

Algunas líneas de trabajo en este sentido podrían ser las siguientes:

- Consideración de los objetivos y contenidos como elementos indicativos de referencia y no como un programa cerrado de metas a conseguir y de metas a desarrollar.
- Articulación de los contenidos alrededor de macro-actividades con sentido explícito e interesante para el alumno concreto.
- La participación efectiva del alumnado en las decisiones didácticas a través de diferentes instrumentos, tanto en lo que se refiere al temario y su desarrollo como a las actividades, normas de trabajo.
- Desarrollo de actividades de autorregulación del aprendizaje por el propio alumno, individualmente o en cooperación, a través de diferentes estrategias e instrumentos.
- Seguimiento cotidiano por el profesorado del proceso de aprendizaje a través del equipo educativo y, en el aula, por medio de instrumentos como la observación sistemática, el diario de clase, etc.
- Alternancia de las relaciones de comunicación en el aula entre períodos de trabajo cooperativo, trabajo individual, etc.
- Elaboración de materiales didácticos multimedia.
- Articulación de los recursos del centro y del entorno con la programación didáctica realizada.
- Flexibilidad en la gestión del espacio y del tiempo de aprendizaje previsto para adecuarlos a los ritmos reales, tanto del colectivo como de las personas.

3.4.3 Acción pedagógica para la integración escolar

La Dirección del Área de Educación Especial, conforma Equipos Integradores en cada una de sus escuelas con la finalidad de posibilitar la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), en los distintos niveles y modalidades de la educación común. Dichos Equipos también prestan apoyo, a través de variadas estrategias a instituciones, docentes y alumnos inscritos en la educación común.

Según Ashero (2008), son:

Docente Integrador: Cumple funciones dentro de la escuela común colaborando y sosteniendo los proyectos de integración de algunos alumnos en forma individual o grupal, apoyando los procesos pedagógicos consensuados entre las escuelas comunes de nivel inicial y primario, y la escuela especial o de recuperación.

Docente de Apoyo Pedagógico: son docentes que trabajan en las escuelas primarias comunes, dentro de la actividad áulica, con alumnos que presentan modalidades de aprendizaje que implican el desarrollo de estrategias pedagógicas particulares.

Docente de Apoyo Psicológico (D.A.P.): son docentes psicólogos o psicopedagogos cuyas intervenciones se realizan en aquellos casos en que los niños –que concurren a Escuelas del Área Común y que efectivamente no hay dudas que pertenecen a esta modalidad– necesiten durante un tiempo y de manera transitoria, sostenerse en una relación uno a uno con un adulto para facilitar **la inserción y/o inclusión** de un alumno a la vida institucional.

Docente Psicólogo Orientador (D.P.O.): son docentes psicólogos o psicopedagogos que asisten a alumnos que tuvieron escolaridad en los Centros Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos (CENTES) y se encuentran en proceso de integración en Escuelas de modalidad Común. Se

elaboran conjuntamente estrategias para la mejor integración del alumno.

Los Docentes de Apoyo Psicológico (D.A.P.) y el Docente Psicólogo Orientador (D.P.O.), el docente de Apoyo Pedagógico y docente Integrador, conforman con el docente de grado o sección, un equipo con el fin de facilitar **la inclusión** del alumno en el grupo de pares y participar de las actividades grupales. Brindan apoyo y contención en forma individual o grupal, según las problemáticas.

Asistentes Celadores para Discapacitados Motores: Contribuyen a garantizar la inclusión de los alumnos con discapacidad motora en las diferentes áreas y niveles del sistema educativo. Su objetivo se centra en favorecer la autonomía del alumno, colaborando en la participación del mismo en las actividades áulicas, en los desplazamientos institucionales y en su higiene.

3.8 EL PROFESOR ANTE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La principal dificultad del docente frente a las estrategias de aprendizaje está en el rechazo de toda innovación: La enseñanza de estrategias de aprendizaje lleva consigo la utilización de unos determinados métodos, en muchos casos distintos de los que los profesores venían utilizando. Para algunos profesionales, esto supone una inferencia con la práctica aceptada, y lo rechazan.

Otra dificultad está en el desconocimiento del propio proceso de aprendizaje: enseñar estas estrategias depende, en buena medida, de la capacidad que el profesor tenga para discutir el aprendizaje con sus estudiantes. Para ello, es necesario que éste sea capaz de hacer consciente su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente la elección de una estrategia de aprendizaje depende también de la formación en los métodos desarrollados para la enseñanza de un contenido determinado.

Cabe mencionar que dentro de las instituciones de educación básica se cuenta con un servicio de apoyo, quien tiene la finalidad de atender a niños con N.E.E. y aportar información al docente integrador.

3.9 USAER: UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR

Nace fundamentalmente como producto de reflexiones internacionales acerca del trabajo de Educación Especial, “Declaración de Salamanca” (UNESCO, 1994) y de una serie de replanteamientos teórico-curriculares que se han generado en educación. De los cuáles se le ha otorgado base legal en la Ley General de Educación (1993), en el artículo 41 se hace hincapié de la necesidad de integrar y atender a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) con o sin discapacidad, así como orientar a los padres y maestros.

Con la declaración de Salamanca y su marco de acción, se aplicaron estos principios en México de acuerdo a la estructura de cada Secretaría, de los recursos económicos, de los recursos humanos profesionalmente preparados, a la apertura social y a la sociedad en general (padres de familia, maestros y comunidad).

En el apartado de Educación Especial destaca: “Un recurso para mejorar a corto plazo la atención a la población con discapacidades y estimular una relación más eficaz entre la Escuela Regular y los centros de Educación Especial que presten servicio a niños con discapacidades. Estas unidades estarán integradas por Maestros Especialistas, Psicólogos y Técnicos, que conformarán un equipo itinerante (laborando en las escuelas regulares) responsable de atender sistemáticamente a los Maestros, los niños con N.E.E. y las familias de éstos, en un número limitado de escuelas se dará prioridad a los planteles cuya población tiene menos acceso a centros especializados de atención”. (SEP, 2000).

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1 TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio es descriptivo, ya que se busca especificar las propiedades más significativas de las personas, grupos comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Sampieri, 2003). En este caso se pudo conocer el tipo de actitud que tiene el docente ante la integración escolar y las estrategias de aprendizaje que utiliza dentro del aula, por lo que los instrumentos se aplicaron individualmente.

4.2 VARIABLE INTERVINIENTE

Actitud hacia la Integración Escolar; dado que sólo se pretendió ver cómo esta variable influye en la variable dependiente.

4.3 VARIABLE DEPENDIENTE

Estrategias de aprendizaje que utiliza el profesor

4.4 DEFINICION CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

- 1. Actitud hacia la Integración Escolar.** Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social. Si no existiera consistencia alguna entre la expresión verbal o gestual de una actitud y la conducta asociada con esa actitud, se plantearía el problema del sentido de dichas manifestaciones verbales. Conviene aclarar, sin embargo, que aunque una persona tenga una actitud clara y concreta hacia algo o alguien, no siempre puede o elige actuar consecuentemente, dado que las actitudes no son los únicos

factores que intervienen en la decisión tomada por una persona de actuar de una manera determinada (Eiser, 1989).

2.- Estrategias de aprendizaje que utiliza el profesor: Definir las estrategias implica tener claro: objetivos del curso, concepción de la enseñanza, concepción de aprendizaje; de acuerdo con Weinstein y Mayer (1986), éstas son las acciones y pensamientos de los alumnos que ocurren durante el aprendizaje que tienen gran influencia en el grado de motivación e incluyen aspectos como la adquisición, retención y transferencia que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

4.5 HIPÓTESIS DE TRABAJO

Si los educadores tienen actitudes positivas hacia la educación integradora garantizan el éxito de la integración y pueden fomentarse a través de la capacitación, empleo de estrategias de aprendizaje y experiencias positivas con los estudiantes con N.E.E. Si los profesores tienen actitudes negativas entonces esas actitudes son difíciles de cambiar, porque consideran que la integración de estudiantes con N.E.E. en las aulas regulares es una tarea tan difícil y estresante.

4.6 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La selección de los sujetos de investigación se realizó mediante un muestreo de tipo no probabilístico intencional, el cual consiste en elegir los casos característicos. Para la elección de la muestra total se tomó en cuenta las siguientes características en los profesores:

- ❖ Laborar en una escuela primaria regular
- ❖ Que atiendan o hayan atendido a niños con N.E.E.

La plantilla de docentes que conformaron la muestra de las 3 escuelas se distribuyó de la siguiente manera:

- ✓ En la primera escuela, hay 18 profesores: 13 mujeres, 5 hombres
- ✓ En la segunda escuela hay 18 profesores: 16 mujeres, 2 hombres
- ✓ En la tercer escuela laboran 17 profesores en el turno Matutino: 13 mujeres, 4 hombres y en el turno Vespertino 8 mujeres y 3 hombres.

4.7 INSTRUMENTOS

Los instrumentos son: Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (la formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo) (DGCV) y el cuestionario para Medir Actitudes Docentes (MAD), permiten identificar la tendencia de la actitud docentes ante la integración escolar de alumnos con NEE. La entrevista al docente permitió conocer si utilizan o no estrategias de aprendizaje para integrar a los niños con N.E.E al aula regular.

PRIMER INSTRUMENTO

Cuestionario mixto que permite obtener información acerca de las características socioprofesionales de la población y de variables tales como: la formación docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo.

El cuestionario (DGCV), comprende dos secciones:

La primera es: de datos generales, y consta de ocho categorías que hacen referencia a: nombre, sexo, edad, nombre de la escuela, formación profesional, años de experiencia docente, turno y si se cuenta con USAER o no.

La segunda, compuesta por treinta preguntas, de las cuales las diez primeras sirven para indagar sobre la variable formación profesional docente en educación especial; otras diez (de la once a la veinte) permiten conocer sobre la experiencia o no en integración educativa de los docentes, las diez restantes (de la veintiuno a la treinta) indagan la disposición al trabajo en grupo por parte de los maestros.

Se entiende por formación profesional docente en educación especial; toda aquella información y/o conocimiento adquirido con la que el personal docente cuenta respecto a lo que es integración educativa, escolar y de N.E.E. Estos conocimientos pueden ser adquiridos ya sea de forma independiente o a través de cursos, carrera magisterial, entre otras. Por experiencia o no en integración educativa; esta variable como su nombre lo indica, se refiere a la interacción y participación directa del docente de aula regular en integración educativa y/o escolar, entendida esta última como aquella que se lleva a cabo al interior de la escuela y que consiste en crear las condiciones necesarias para que los alumnos con N.E.E. tengan la misma oportunidad que los alumnos regulares para acceder al currículo. Y por disposición al trabajo grupal; esta variable se refiere a 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 (Guarélla, et al. 2000).

Este cuestionario ha sido adaptado para este estudio considerando, su opinión ante la integración escolar y las N.E.E., con el propósito de ver su opinión ante esta discusión (Anexo 1).

SEGUNDO INSTRUMENTO

Es una escala de actitudes hacia la integración educativa nombrado MAD (cuestionario para Medir Actitudes Docentes)- elaborada por Guarélla, et al. (2000); con base en el escalamiento de rangos sumarisados de Likert (Sampieri, 1997 y Nadelsticher, 1983), cuyas opciones son:

Totalmente de Acuerdo (TA);

Acuerdo (A); Indiferente (I);

Desacuerdo (D) y,

Totalmente Desacuerdo (TD).

En función de los cuatro fundamentos que sustentan a la integración escolar según Capacce y Lego (1987), se clasifico de la siguiente manera:

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

El sociológico, se refiere al ser social en los diferentes ámbitos en los que interactúa (familia, comunidad y trabajo).

El psicológico se refiere a cómo piensa, y actúa el docente con respecto al alumno con N.E.E., su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral.

El pedagógico está relacionado al docente como concibe a los alumnos con N.E.E dentro del contexto escolar y el aula, haciendo referencia al proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del currículo, así mismo la interacción maestro -alumno y alumno- alumno.

Asimismo, cabe resaltar que al construir el instrumento, los investigadores realizaron una fusión entre los fundamentos filosófico y sociológico como resultado de una validación previa realizada por diez jueces, los cuales los percibieron como un mismo fundamento, razón por la cual quedó como fundamento socio-filosófico, el cual hace referencia “al valor del hombre-persona como ser social sin

condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concretamente la familia, comunidad y trabajo”.

El instrumento se constituye por treinta y cinco afirmaciones que conforman la escala de actitudes que se utilizó en esta investigación. 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 p.24).

TERCER INSTRUMENTO

La entrevista quedó constituida de ocho preguntas, éstas nos ayudaron a identificar si los profesores utilizan algunas estrategias de aprendizaje para integrar a los niños con N.E.E. al aula regular.

4.8 APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Para llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios se elaboraron cuatro escritos para poder tener acceso a las instituciones educativas de nivel primaria. Tuvimos una charla con los profesores para explicarles la forma en la que se realizaría la aplicación, de la que se manejaría de forma individual otorgando 20 min para cada instrumento. Se proporcionan los dos instrumentos, DGCV, y el MAD, de forma impresa.

La entrevista al profesor nos llevó un lapso de dos semanas y media en aplicarla. Debido a la gran carga de trabajo con la que contaban y tomando en cuenta que el reglamento escolar no permite interrumpir a los docentes en horarios de clase, se planeó llevarla a cabo en educación física y recreo de los alumnos, por las respuestas que eran extensas; esto nos permitió saber si en realidad llevan a cabo o utilizan una estrategia de aprendizaje y si recurren a algún otro medio para lograr la integración.

CAPITULO V RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis de los datos recogidos mediante los instrumentos aplicados.

5.1 DESCRIPCION DE LA MUESTRA

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

Consta de tres escuelas primarias públicas, de una de ellas se tomaron profesores de turno Matutino y Vespertino, y las otras dos se trabajo con profesores de turno Matutino. Las tres instituciones cuentan con la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en cada turno.

La muestra quedó constituida por 64 docentes de la SEP. El 78% (50) de los participantes eran mujeres y el 22% (14) varones.

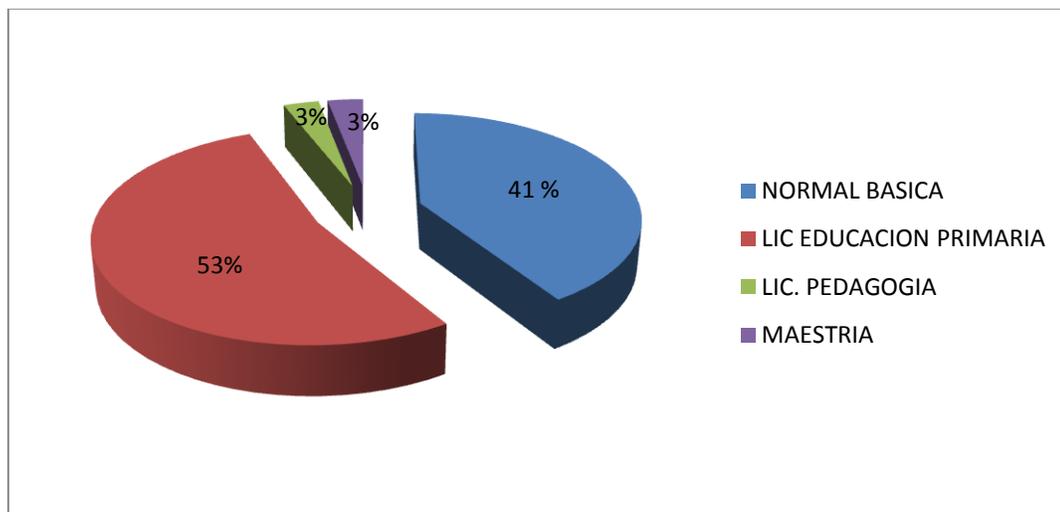
Su edad fluctuó entre los 25 y 68 años, la distribución por grupos de edad se muestra en la tabla 1.

Tabla 1 Características Socioprofesionales de los Profesores

| | | PORCENTAJE | FRECUENCIA |
|-------|-------|------------|------------|
| EDAD | 25-35 | 44% | 28 |
| | 36-46 | 36% | 23 |
| | 47-57 | 16% | 10 |
| | 58-68 | 5% | 3 |
| TOTAL | | 100% | 64 |

En cuanto a la formación profesional de los docentes, el 53% (34) son Licenciados en Educación Primaria, el 41% (26) son profesores Normalistas (ver fig.1)

Fig.1 Porcentaje de la Formación Profesional de los Docente



Con respecto a su experiencia profesional el 27% (17) tiene entre 1-5 años como profesor, 16% (10) entre 5 y 10 años, en la tabla 2 se muestra como se distribuyen los profesores por año de experiencia:

Tabla 2 Experiencia como Docentes

| | | PORCENTAJE | FRECUENCIA |
|---------------------------------|-------|------------|------------|
| EXPERIENCIA COMO DOCENTES | 1-5 | 27% | 17 |
| | 5-10 | 16% | 10 |
| | 11-15 | 9% | 6 |
| | 16-20 | 5% | 3 |
| | 21-30 | 36% | 23 |
| | 31-41 | 6% | 4 |
| | 42-52 | 2% | 1 |
| | TOTAL | 100% | 64 |

En relación al grado que atienden los profesores, el 32% (20) atienden 1° y 2° respectivamente, y el 68% (44) atienden de 3° a 6° respectivamente.

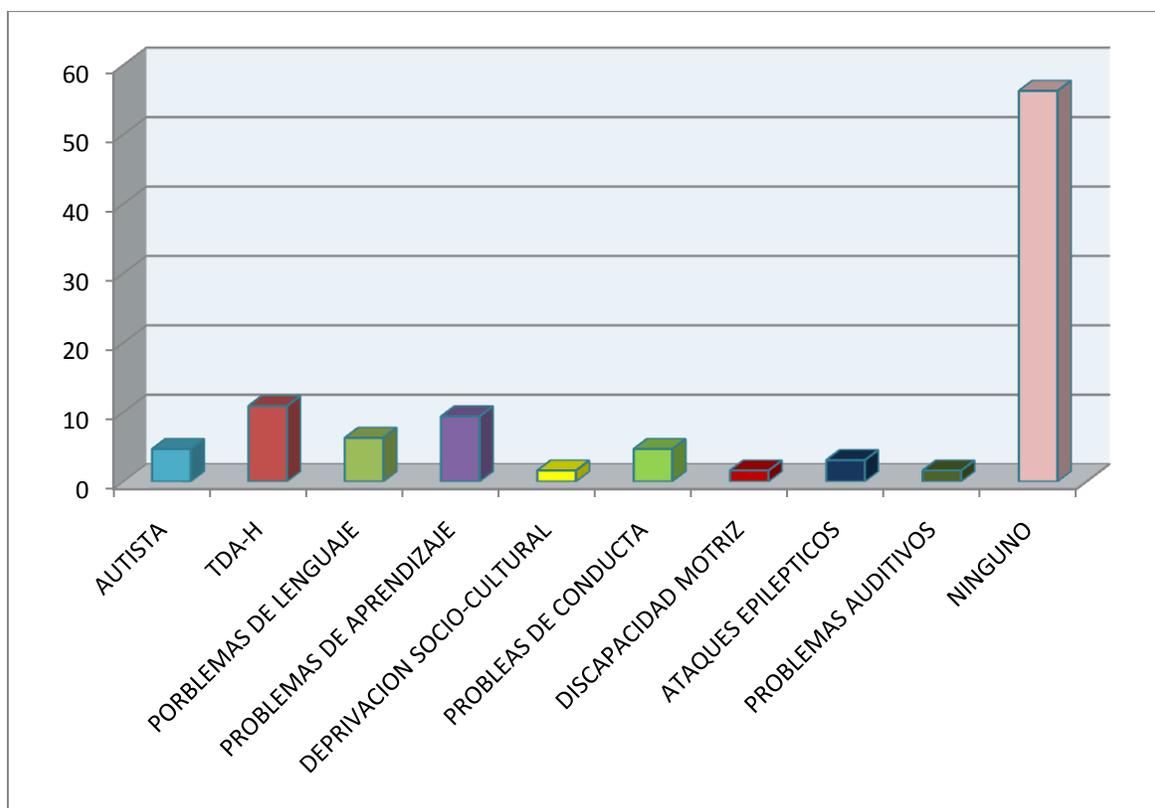
5.2. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN INTEGRACIÓN ESCOLAR, LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA DISPOSICIÓN DE TRABAJO EN EQUIPO DEL DOCENTE.

Este apartado se divide en tres ámbitos estudiados en relación a la formación profesional en educación especial, la experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo, se calificaron para posteriormente realizar un análisis descriptivo.

5.2.1 La experiencia en integración escolar

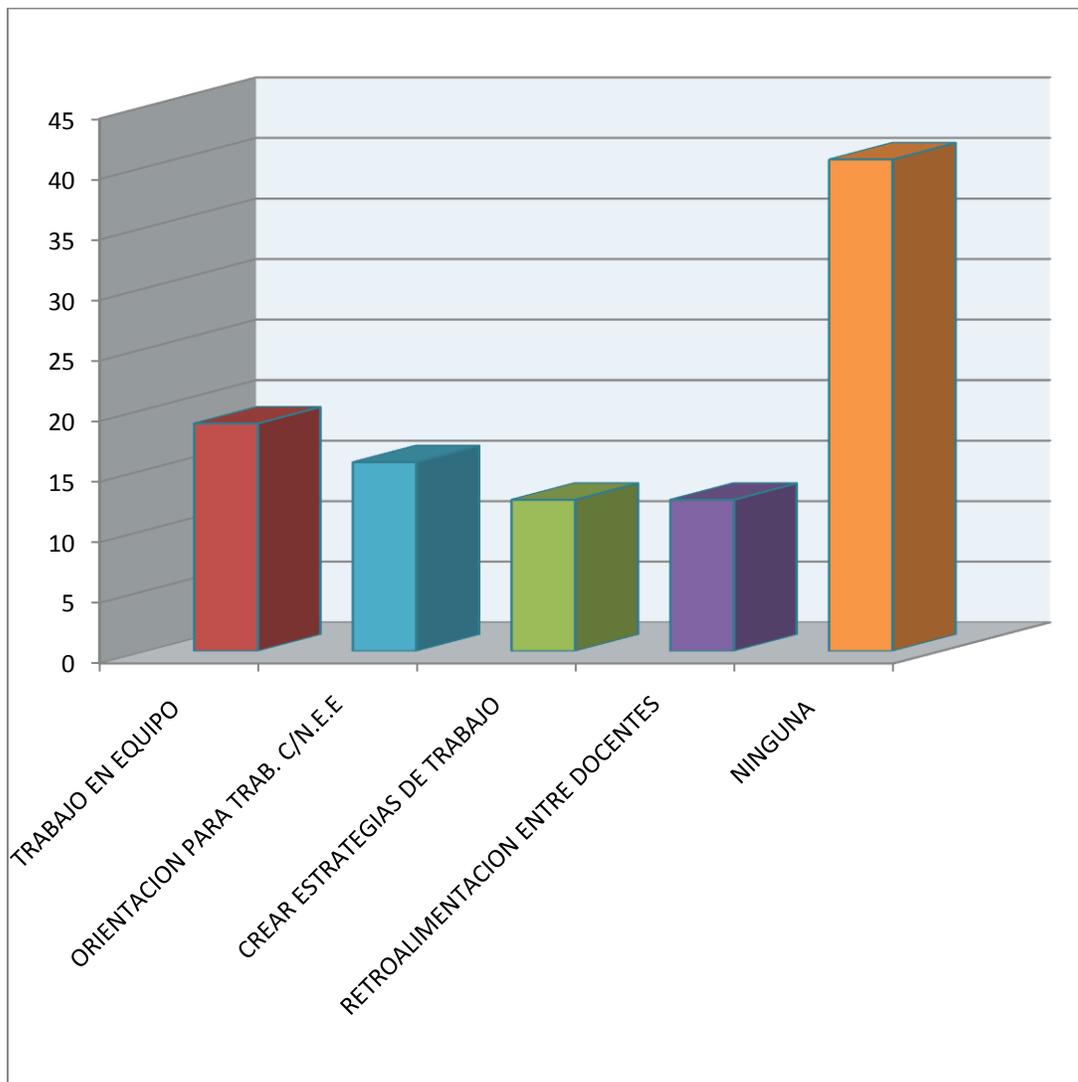
Actualmente 56%(36) de los profesores refiere no tener alumnos integrados con N.E.E. en el aula, mientras que el 43%(28) si los tiene, el 11% (7) son niños con TDA-H, el 9%(6) niños con problemas de aprendizaje y el 6% (4) niños con problemas de lenguaje (ver fig. 2)

Fig. 2 Tipo de Necesidad Educativa Especial que tiene el Docente en el Aula



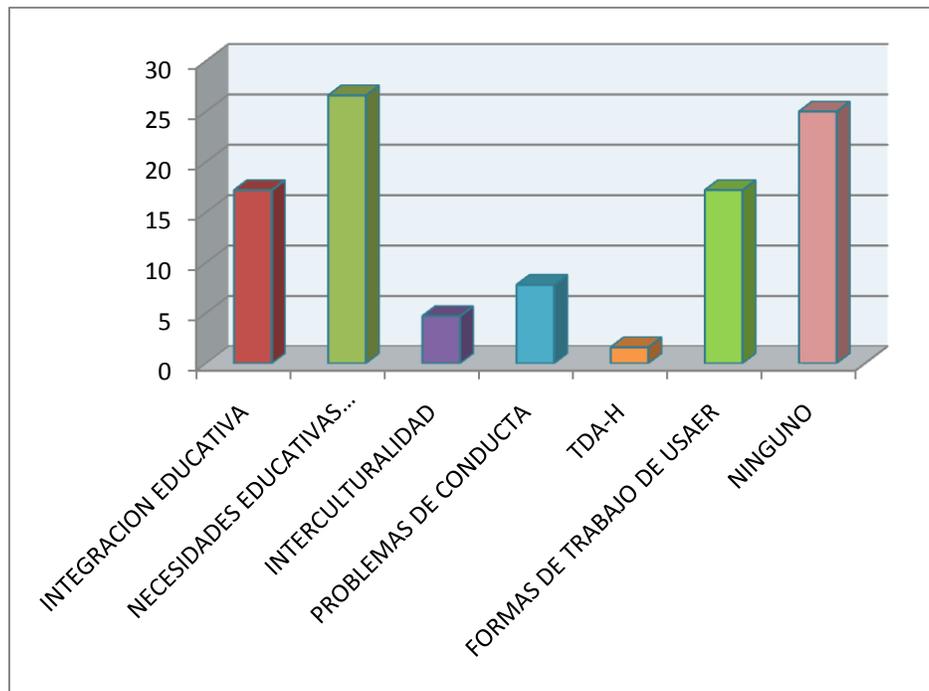
Así mismo, el 59% (38) de los profesores comenta sus casos dentro de las juntas de consejo, pero el 41% (26) no los comenta (ver fig. 3)

Fig.3 Puntos que se analizan dentro de las juntas de consejo técnico



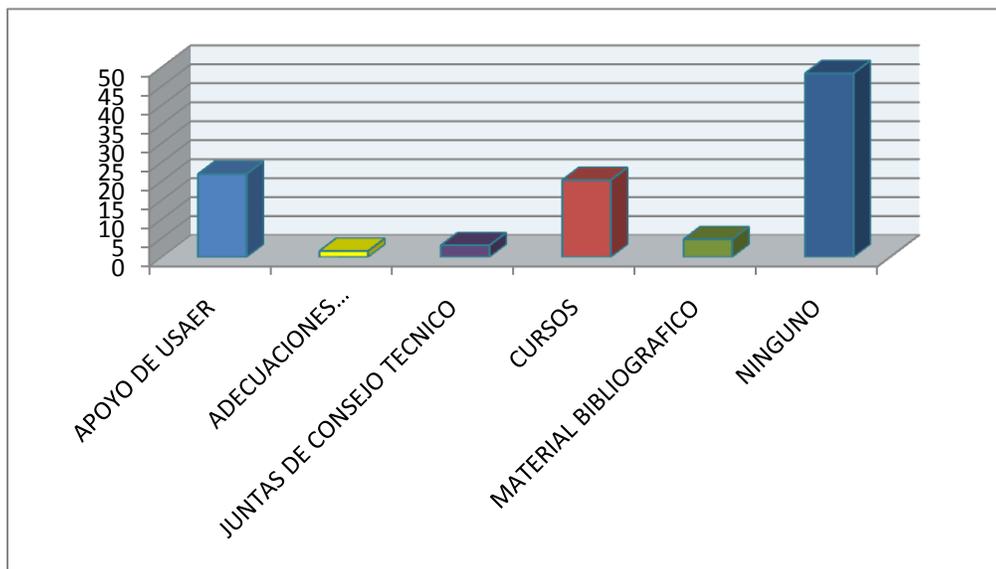
El 75% (48) refiere que en las juntas de consejo técnico se tratan temas referentes a integración educativa, el 26% (17) aborda el tema de N.E.E. Mientras que el 25% (16) no trata esos temas (ver fig. 4).

Fig.4 Temas tratados en juntas de consejo técnico



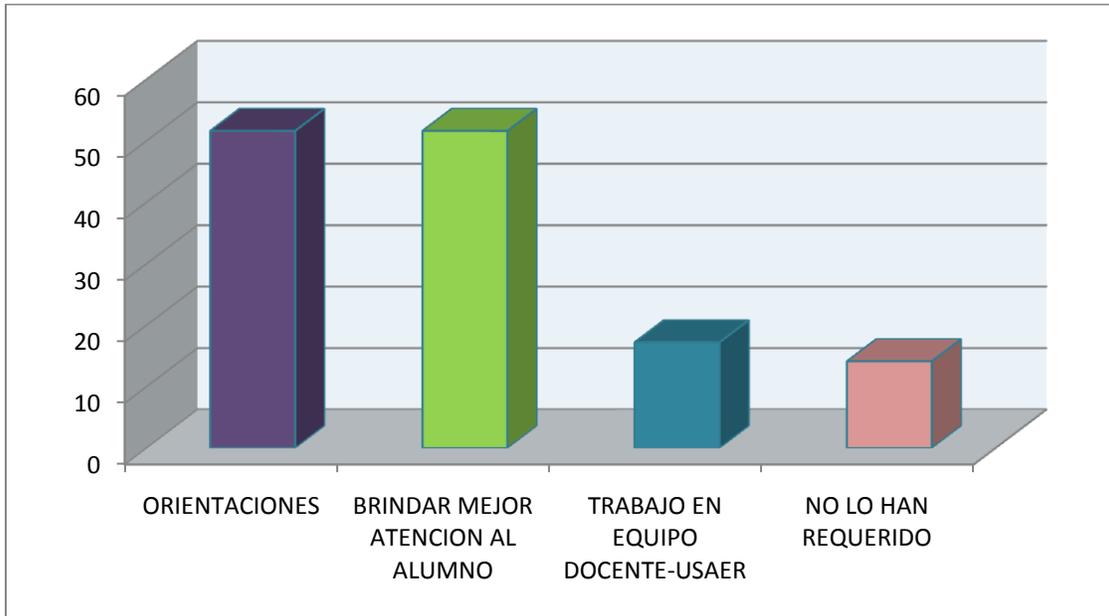
Por otro lado, el 52% (33) de los maestros manifiesta que ha recibido información, apoyo y preparación para llevar a cabo la integración educativa. Pero el 48% (31) de los participantes dice no haber recibido ninguna preparación para esto (ver Fig.5).

Fig.5 Información, Apoyo y Preparación del Docente para la Integración Educativa



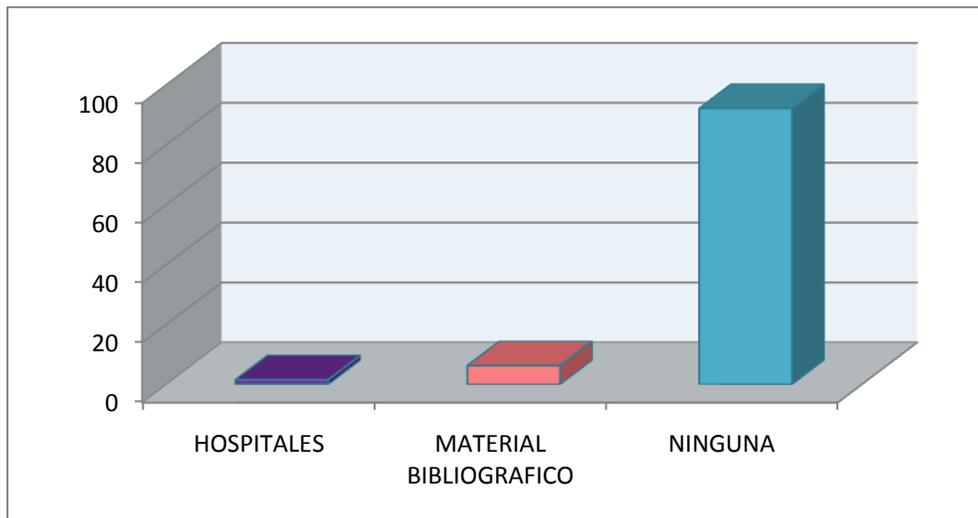
Al cuestionarle a los profesores si han solicitado los servicios de USAER, el 86% (55) refiere que sí, pero el 14 % (9) no lo ha requerido (ver fig. 6).

Fig.6. Apoyo de USAER a los docentes



El 92% (59) de los profesores menciona que no acude a ninguna instancia que le proporcione información sobre integración, el 8% (5) sí ha recibido información (ver fig. 7).

Fig. 7. Instancias que acude el docente para información sobre integración

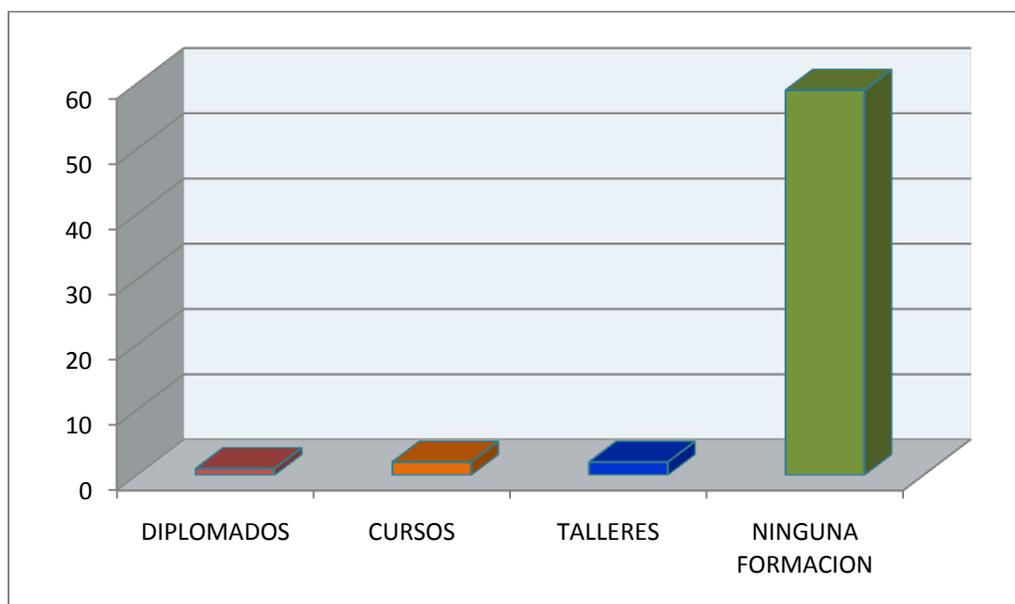


5.2.2. La formación profesional en educación especial

El 95% (61) menciona que siempre ha sido maestro de educación regular, excepto el 5% (3).

Al cuestionarle a los profesores si han tenido alguna formación en educación especial, el 92% (59) no ha tenido alguna formación y únicamente el 8% (5) refiere que sí. (ver fig.8)

Fig.8 Formación Profesional del Docente



El 66% (42) de los profesores refiere que ha actualizado su práctica docente por medio de cursos, de forma autodidacta el 31%(20) y el 3% (2) no ha actualizado su práctica docente.

El 94 %(60) de los profesores hace referencia que no ha trabajado en alguna institución de educación especial, mientras que el 6%(4) refiere que sí, 5% (3) en instituciones privadas, el 2%(1) a través de prácticas profesionales.

5.2.3. La disposición al trabajo en equipo

El 91 % (58) de los profesores entiende por discapacidad: una condición personal que se presenta de forma transitoria o definitiva la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y adecuaciones. Mientras que el 9% (6) considera: una persona que tiene pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.

El 70% (45) de los profesores entiende por N.E.E. aquella 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. Mientras que el 30% (19) refiere que son aquellas que trae consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desordenes en uno de más de los procesos psicológicos básicos

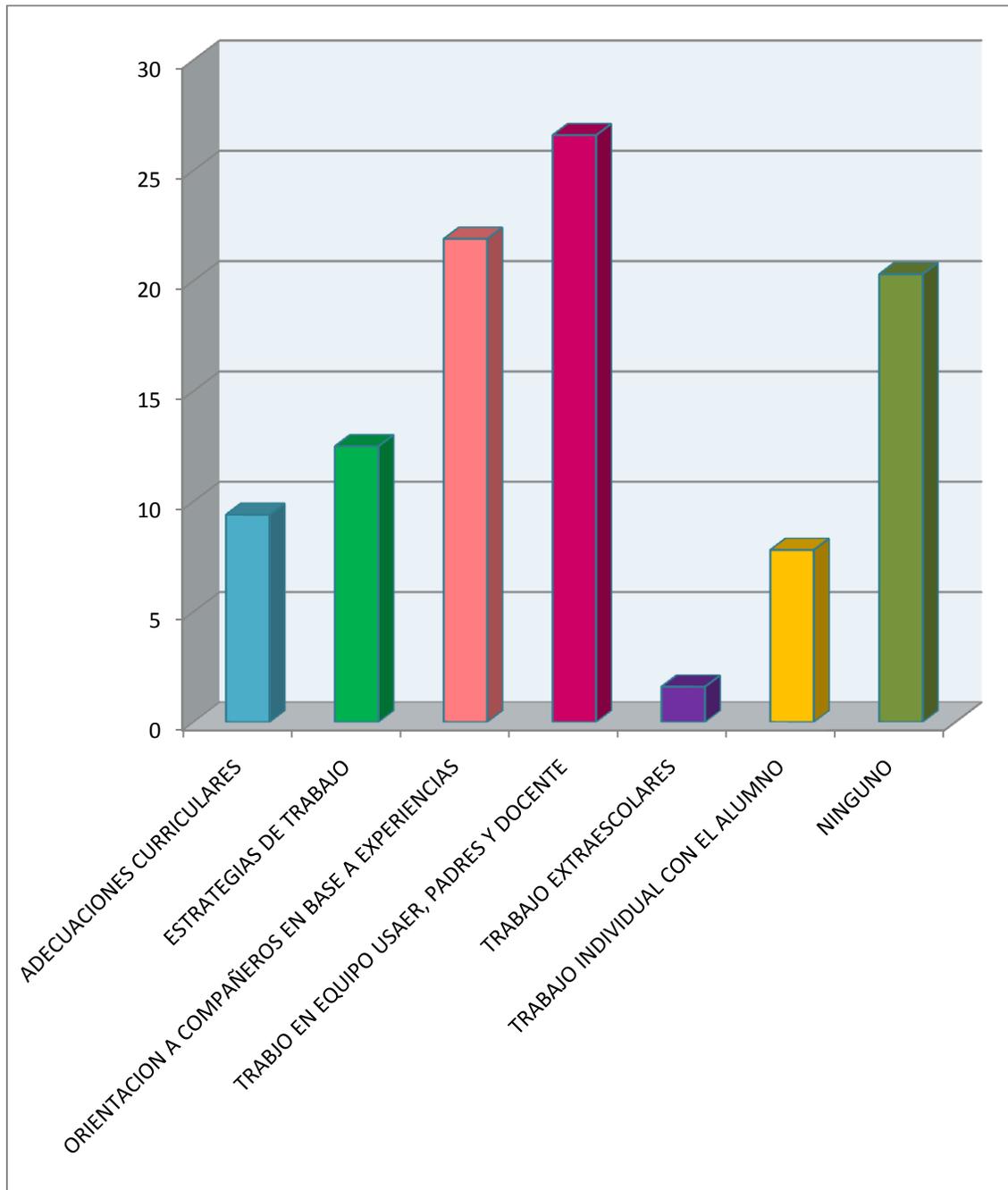
El 100% (64) de los profesores ha trabajado con niños con N.E.E., de los cuales 20% (13) han tenido niños con TDA-H, el 25% (16) niños con problemas de aprendizaje y el 11% (7) niños con problemas de lenguaje, entre los más comunes (ver tabla 3).

Tabla 3 Niños con N.E.E. que han tenido los profesores

| | PORCENTAJE | FRECUENCIA |
|----------------------------|------------|------------|
| DEBIL VISUAL | 6% | 4 |
| TDA-H | 20% | 13 |
| PROBLEMAS DE LENGUAJE | 11% | 7 |
| AUTISMO | 8% | 5 |
| SINDROME DE DOWN | 6% | 4 |
| PROBLEMAS AUDITIVOS | 4% | 2 |
| PROBLEMAS DE CONDUCTA | 6% | 4 |
| PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 25% | 16 |
| DEPRIVACION SOCIO-CULTURAL | 2% | 1 |
| DISCAPACIDAD MOTORA | 6% | 4 |
| PCI | 3% | 2 |
| ATAQUES EPILEPTICOS | 3% | 2 |
| | 100% | 64 |

El 80% (51) de los profesores colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con N.E.E, el 27% (17) considera importante la orientación a compañeros con base a experiencias, pero el 20% (13) no colabora. (fig. 9)

Fig.9 Trabajo en equipo con base a experiencias



5.3. ACTITUD DEL DOCENTE

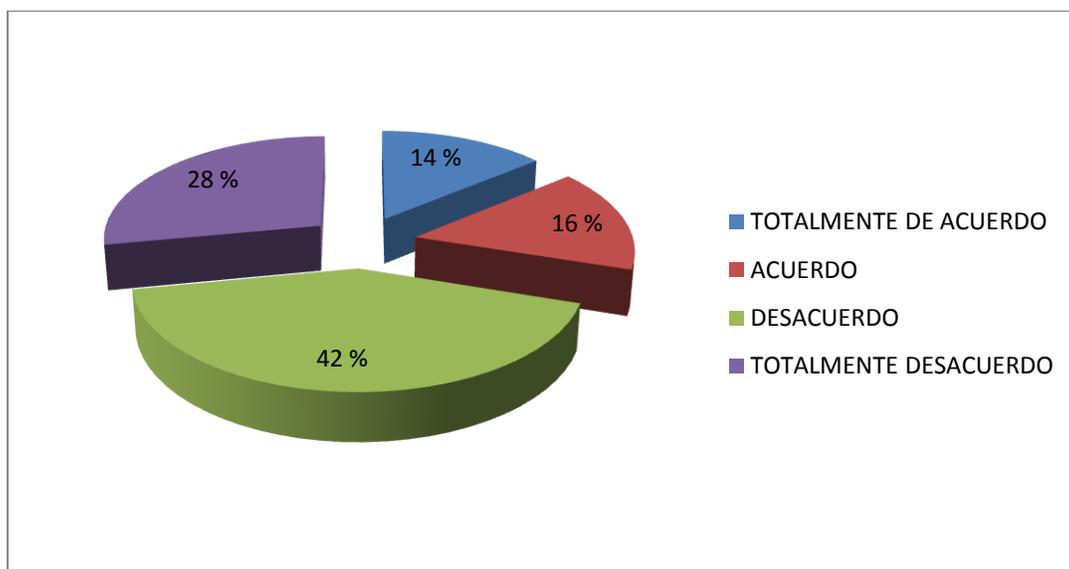
Los datos obtenidos en el segundo cuestionario para Medir las Actitudes Docentes (MAD) se cuantificaron como: TA=4, A=3, D=2, TD=1, la suma total de los rangos determinó la tendencia global de la actitud docente ante la integración escolar, así como su distribución para cada uno de los fundamentos. Para facilitar la interpretación se presentan los resultados por medio de la siguiente información.

5.3.1. Actitud del Docente hacia la Integración Escolar

El 89% (57) de los docentes, consideran que las personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) tienen derecho a nacer, y 3% (2) están en desacuerdo.

Al cuestionarle a los docentes si las personas con N.E.E deben estar en escuelas exclusivas para ellos, el 42% (27) está en desacuerdo, y el 28% (18) está totalmente en desacuerdo. (ver fig.10).

Fig. 10 Porcentaje de opinión sobre si los alumnos con N.E.E. deben estar en escuelas exclusivas para ellos



El 59% (38) de los profesores está totalmente en desacuerdo en que las personas con N.E.E. viven mejor en internados, pero el 33% (21) está en desacuerdo con esta afirmación.

De esta manera, el 77% (49) está totalmente de acuerdo en que las personas con N.E.E. tienen derecho a ser aceptadas por los demás, el 20% (13) sólo está de acuerdo.

El 78% (50) de los participantes está totalmente de acuerdo que las personas con N.E.E. deben ser tratadas como seres humanos sin distinción, el 14% (9) está de acuerdo, mientras que el 5% (3) está totalmente en desacuerdo.

El 61% (39) de los profesores está totalmente de acuerdo en que las personas con N.E.E. tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano, el 36% (23) solo está de acuerdo con esta afirmación.

Así mismo, el 66% (4) de los profesores está totalmente de acuerdo en que hay actividades recreativas que las personas con N.E.E. pueden compartir con las demás personas, el 28% (18) está de acuerdo, pero el 5% (3) en desacuerdo.

El 69% (44) de los profesores manifiesta estar totalmente en desacuerdo con que las personas con N.E.E. son un problema para la sociedad, pero el 22% (14) está en desacuerdo (ver tabla 4).

Tabla 4 Las personas con N.E.E son un problema para la Sociedad

| | PORCETAJE | FRECUENCIA |
|-----------------------|-----------|------------|
| Totalmente de Acuerdo | 8 % | 5 |
| Acuerdo | 2 % | 1 |
| Desacuerdo | 22 % | 14 |
| Totalmente Desacuerdo | 69 % | 44 |
| TOTAL | 100 % | 64 |

Considerando lo anterior, el 81% (52) de los docentes está totalmente en desacuerdo en que se restrinja el acceso a los lugares públicos a las personas con N.E.E, pero el 11% (7) está de acuerdo.

Así mismo, el 75% (48) de los profesores, está totalmente en desacuerdo en que las relaciones entre familia deben evitarse cuando existe algún miembro con N.E.E. en alguna de ellas, el 19% (12) está en desacuerdo, pero el 5% (3) refiere estar totalmente de acuerdo.

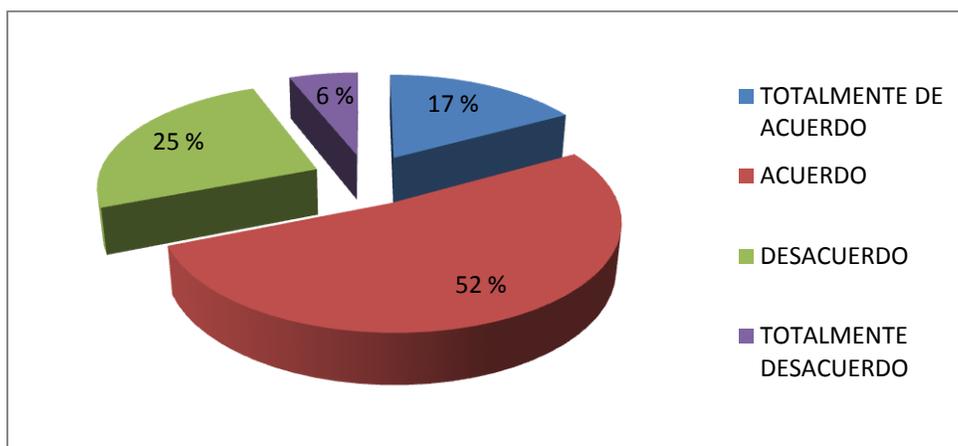
El 47% (30) de los docentes está totalmente de acuerdo en que las personas con N.E.E son seres socialmente educables, el 41% (26) está de acuerdo, pero el 11% (7) niega esta afirmación.

5.3.2. Actitud del Docente en el Aula

Al cuestionarle a los profesores si en las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con N.E.E., el 50% (32) manifiesta estar de acuerdo, el 22% (14) está totalmente de acuerdo; pero el 22% (14) niega esta afirmación.

El 52% (33) de los profesores manifiesta estar de acuerdo en que las personas con N.E.E. estudien en las escuelas regulares, pero el 25% (16) está en desacuerdo con esta afirmación. (ver fig. 11)

Fig.11 Opinión de los profesores referente a que los alumnos con N.E.E estudien en escuelas regulares



El 47% (30) de los profesores está de acuerdo en que una persona con N.E.E. tiene facultades para estudiar, pero el 31% (20) están totalmente de acuerdo. (ver tabla 5).

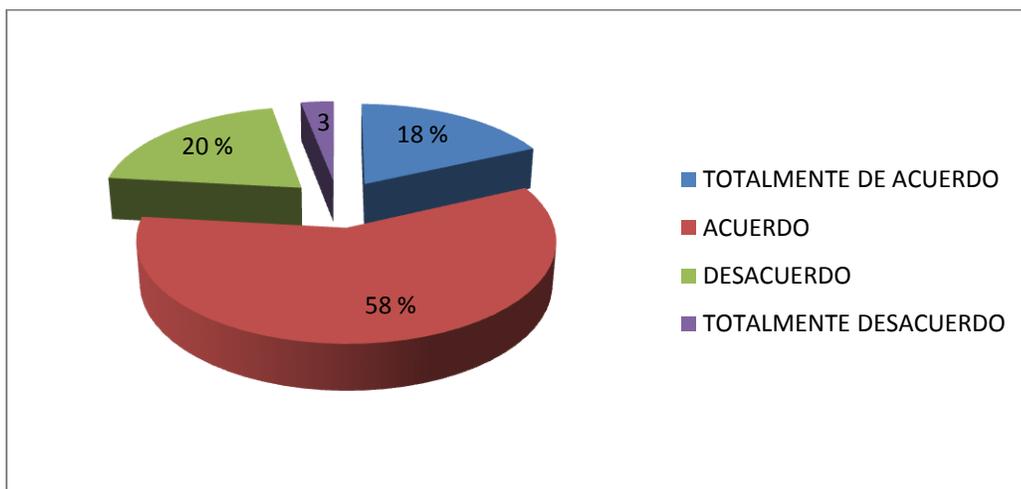
Tabla 5 Una persona con N.E.E tiene facultades para estudiar

| | PORCETAJE | FRECUENCIA |
|-----------------------|-----------|------------|
| Totalmente de Acuerdo | 31 % | 20 |
| Acuerdo | 47 % | 30 |
| Desacuerdo | 19 % | 12 |
| Totalmente Desacuerdo | 3 % | 2 |
| TOTAL | 100 % | 64 |

El 47% (30) de los docentes considera estar totalmente de acuerdo en que las personas con N.E.E. tienen derecho a recibir educación escolar regular, el 41% (26) están de acuerdo, pero el 11% (7) opinan lo contrario.

Por otro lado, el 58% (37) de los profesores, refiere estar de acuerdo en que les gusta enseñar a los alumnos con N.E.E. dentro del aula, pero el 20% (13) de los participantes niega esta afirmación. (ver fig.12)

Fig.12 Me gusta enseñar a los alumnos con N.E.E. dentro del aula



El 55% (35) de los profesores refiere estar totalmente en desacuerdo en que la integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial, y el 38% (24) está en desacuerdo.

El 42% (27) de los profesores está en desacuerdo en que es imposible para los alumnos con N.E.E. realizar actividades en el aula regular, pero el 23% (15) está de acuerdo en que esto es imposible (ver tabla 6).

Tabla 6 Los alumnos con N.E.E están imposibilitados a realizar actividades regulares

| | PORCETAJE | FRECUENCIA |
|-----------------------|-----------|------------|
| Totalmente de Acuerdo | 6% | 4 |
| Acuerdo | 23% | 15 |
| Desacuerdo | 42% | 27 |
| Totalmente Desacuerdo | 28% | 18 |
| TOTAL | 100 % | 64 |

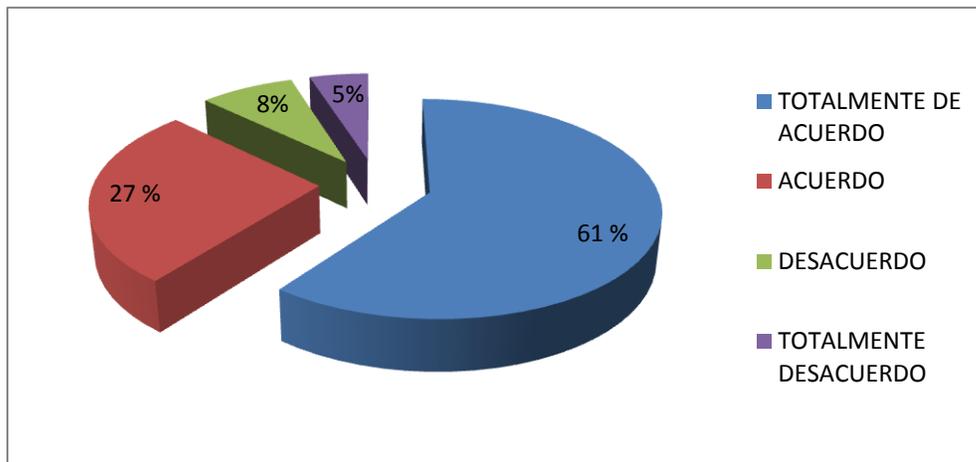
De igual forma, el 67% (43) de los profesores refiere que está totalmente en desacuerdo, en que un persona con N.E.E. es incompetente para estudiar, y el 28% (18) está en desacuerdo.

El 48% (31) de los profesores está en desacuerdo con que los alumnos con N.E.E. están imposibilitados para poner atención, el 38% (24) está totalmente en desacuerdo, pero el 9% (6) está de acuerdo.

De esta manera, el 41% (26) de los docentes está en desacuerdo en que los alumnos con N.E.E. deben tener una sección exclusiva dentro del aula, el 36% (23) está totalmente en desacuerdo, mientras que el 14% (9) está de acuerdo.

El 61% (39) de los profesores está totalmente de acuerdo en que las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con N.E.E., pero el 8% (5) está en desacuerdo (ver fig.13).

Fig.13 Es imposible para los alumnos con N.E.E. realizar actividades en el aula regular



Así mismo, el 58% (37) de los profesores está de acuerdo en que los niños con N.E.E. asimilan contenidos académicos, el 25% (16) está totalmente de acuerdo, pero el 16% (10) está en desacuerdo con esta afirmación.

El 57% (36) de los profesores está de acuerdo en que los alumnos con N.E.E. tienen la capacidad de memorizar, el 23% (15) está totalmente de acuerdo, pero el 19% (12) está en desacuerdo.

Al cuestionarle a los docentes si la atención extra que requieren los estudiantes con N.E.E. irá en detrimento de los otros estudiantes, el 50% (32) manifiesta estar en desacuerdo, pero el 17% (11) declara lo contrario (ver tabla 7).

Tabla 7 La atención extra que requieren los estudiantes con N.E.E. irá en detrimento de los otros estudiantes

| | PORCETAJE | FRECUENCIA |
|-----------------------|-----------|------------|
| Totalmente de Acuerdo | 6% | 4 |
| Acuerdo | 17% | 11 |
| Desacuerdo | 50% | 32 |
| Totalmente Desacuerdo | 27 % | 17 |
| TOTAL | 100 % | 64 |

El 75% (48) de los docentes está totalmente de acuerdo en que deben colaborar con especialistas para enseñarle a los alumnos con N.E.E., el 22% (14) dice estar de acuerdo.

De esta manera, el 77% (49) de los profesores refiere estar totalmente de acuerdo en que el aprendizaje de los alumnos con N.E.E. se favorece con la intervención de especialistas, pero el 19% (12) está de acuerdo.

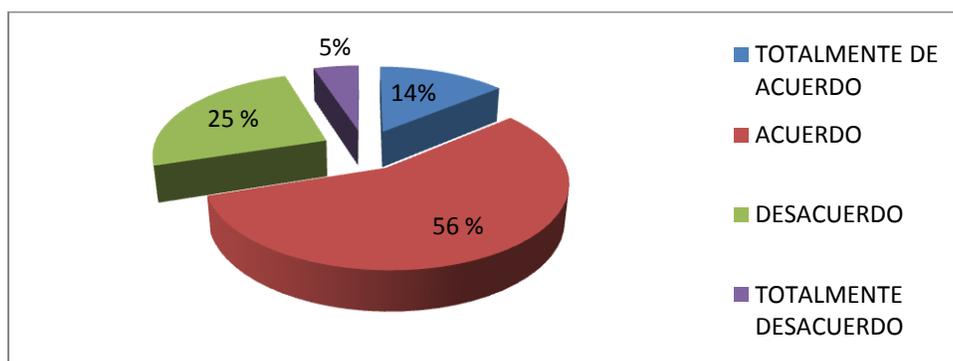
El 44% (28) de los docentes manifiesta estar totalmente de acuerdo en que los niños con N.E.E. son inteligentes, el 42% (27) está de acuerdo, el 13% (8) está en desacuerdo.

De igual manera, el 47% (30) de los docentes refiere estar de acuerdo en que los alumnos con N.E.E. tienen potencial para razonar, el 36% (23) está totalmente de acuerdo, pero el 16% (10) afirma lo contrario.

El 55% (35) de los profesores está de acuerdo en que los alumnos con N.E.E. deben seguir reglas y normas dentro de la escuela, el 30% (29) está totalmente de acuerdo, pero el 13% (8) manifiesta lo contrario.

Al cuestionarle a los profesores si los alumnos con N.E.E. que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral, el 57% (36) está de acuerdo, pero el 25% (16) opina estar en desacuerdo (ver fig.14).

Fig.14 Los alumnos con N.E.E. que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral



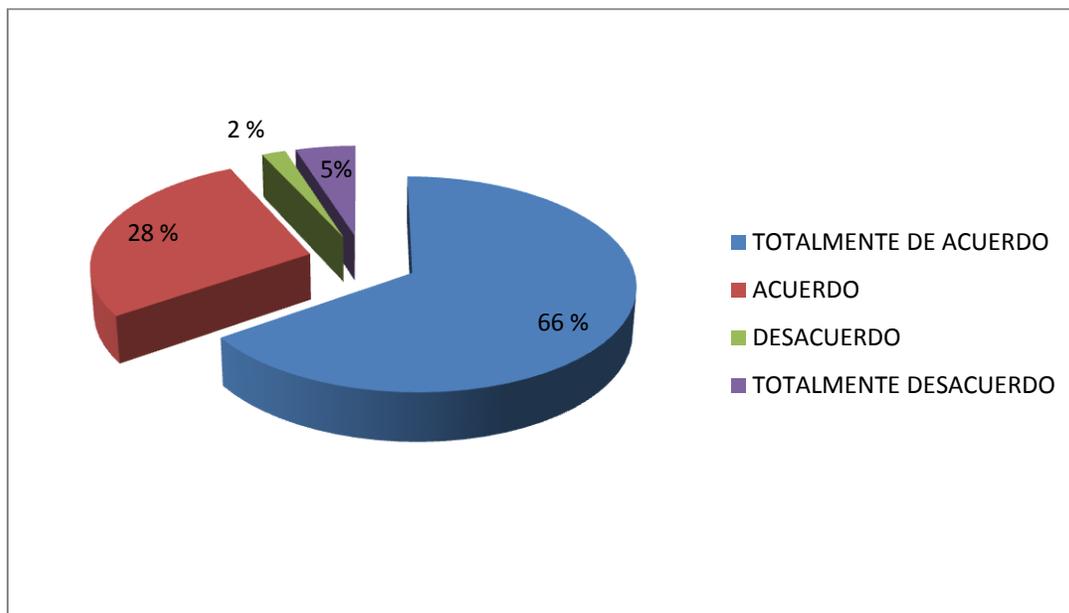
Al cuestionarle a los docentes si el aprendizaje de un alumno con N.E.E. depende de un buen desarrollo integral, el 52% (33) de los profesores está totalmente de acuerdo, y el 39% (25) está de acuerdo.

El 53% (34) de los profesores está totalmente en desacuerdo en que los alumnos con N.E.E. son poco inteligentes, el 42% (27) está en desacuerdo con esta afirmación.

5.3.3. Aspectos emocionales hacia la integración.

El 66% (42) de los docentes está totalmente de acuerdo en que la integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con N.E.E., y el 28% (18) está de acuerdo (ver. fig.15).

Fig.15 La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con N.E.E.



El 58% (37) de los docentes está totalmente en desacuerdo en que la integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con N.E.E., el 34% (22) está en desacuerdo, y el 5% (3) opina lo contrario.

5.4 ENTREVISTA AL DOCENTE

Se realizó un análisis de contenido de preguntas abiertas buscando patrones de significado, con categorías en función de las respuestas de cada uno de los participantes. En esta entrevista se tomaron en consideración todos los comentarios expuestos por los docentes para ampliar el análisis. Estas se exponen a continuación:

En función de que las preguntas 1.- ¿Cómo acostumbra a trabajar con un niño con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)? y 2.- ¿Cómo organiza su clase para trabajar con niños con N.E.E. y niños regulares?, están delimitando una misma respuesta, el análisis de contenido se une y se genera uno solo, acomodando las respuestas de los sujetos en las categorías siguientes:

En la siguiente tabla se puede observar distintas categorías de acuerdo a las respuestas proporcionadas por cada uno de los profesores, en la que se aprecian distintos tipos de trabajo y organización de la clase por parte de estos ante la integración escolar.

| Categoría | Respuesta |
|--|--|
| Equidad | Es igual al resto del grupo |
| | Sin discriminación a los niños con N.E.E |
| | Todos tienen los mismos derechos y obligaciones |
| Forma de trabajo del docente acorde a las N.E.E. del niño | El libro trae contenidos flexibles que me permite adecuar actividades acorde a las N.E.E. del niño |
| | Planeo actividades acorde a la Necesidad del Niño |
| | Dependiendo a las necesidades del niño |
| | De acuerdo a su ritmo de trabajo |
| | Investigo mecanismos favorables para su integración |

| | |
|--|--|
| | Paciencia creatividad e investigación |
| | Utilizó material de fácil manejo para el niño |
| | Con apoyo de los padres |
| | Bajar el nivel de conocimiento de lo complejo a lo simple |
| | Elijo actividades para fortalecer sus destrezas y habilidades |
| Atención Individual y/o especializada | Dedicándole más tiempo al niño con N.E.E. |
| | Trabajando individualmente con el alumno |
| | Lo pongo a leer 5 min máximo |
| | Le enseño las letras |
| | Procuró sentarlo cerca de mí |
| Diagnóstico del docente para detectar el problema del niño con N.E.E. | Indago el problema del alumno |
| | Observo sus comportamientos |
| | Observo sus comportamientos junto con la de USAER y buscamos estrategias acorde a sus N.E.E. |
| | Lo evaluó según sus capacidades |
| Dar motivación | Le digo palabras alentadoras “tu puedes” |
| | Los motivo para hacerlos sentir especiales |
| Apoyo por parte de USAER | Pido asesoría de USAER |
| | Tomando en cuenta las actividades que me propone USAER |
| | La de USAER me proporciona estrategias de trabajo para ellos |
| | USAER trabaja con el niño dentro del salón de clases |
| Estrategias y/o actividades de trabajo | Busco estrategias para que interactúen como el juego de pelota, memorama |
| | Trabajo en equipo para resolver las actividades |

| | |
|---------------------------------------|---|
| acorde a las N.E.E. del niño | Integrándolo al grupo con algunas dinámicas como el juego de la papa caliente, cantos mímica, gallinita ciega |
| | Actividades artísticas y cívicas en grupo |
| No hago una actividad especial | No tengo una estrategia |

PREGUNTA 3.- ¿En algún momento lleva a cabo una actividad dirigida a que el grupo se integre?

Los profesores en su mayoría, mencionan que llevan actividades dirigidas de diversos tipos, con el objetivo de ayudar a que el grupo se integre, dichas actividades se mencionan en la siguiente tabla:

| CATEGORIA | RESPUESTA |
|--|---|
| Dar motivación | Trabajando la motivación |
| | Tratar temas de autoestima |
| Estrategias y/o actividades de trabajo acorde a las N.E.E. del niño | Actividades de relajación |
| | Trabajos en equipos para elaborar maquetas y exposiciones |
| | A través de juegos como cantos y memorama, juegos en el aula |
| | Con adivinanzas de acuerdo al tema que se esté tratando |
| | Con actividades deportivas y/o culturales en el patio de la escuela |
| | A través de material didáctico acorde a las N.E.E. del alumno |
| | A través de dinámicas de integración |
| | Trabajo diario de valores |

| | |
|--|--|
| | Fomentando la independencia del alumno |
| | No llevo a cabo una actividad |
| Diagnóstico del docente para detectar el problema del niño con N.E.E. | Indago el problema del alumno |
| | Observo sus comportamientos |
| | Observo sus comportamientos junto con la de USAER y buscamos estrategias acorde a sus N.E.E. |
| Atención Individual y/o especializada | Procuro sentarlo cerca de mí |
| | Dedicándole más tiempo al alumno |
| Forma de trabajo del docente acorde a las N.E.E. del niño | Tomando en cuenta las necesidades del alumno |
| | De acuerdo a su ritmo de trabajo |
| | Apoyo de los padres |

PREGUNTA 4.- En función de su experiencia ¿qué cosas dificultan el integrar a un niño con N.E.E. al aula?

Las respuestas referidas por los docentes hacen hincapié que existen diversos factores que obstaculizan la integración escolar, esto se refleja en la siguiente tabla:

| CATEGORIA | RESPUESTA |
|---------------------------------|--|
| Falta de experiencia y/o | Las angustias de padres y maestros por no saber manejar al niño |
| | Los padres ignoran el problema del niño y no ayudan a favorecer la integración |
| | Falta de conocimiento de los docentes |
| | No sabemos cómo integrar al niño con N.E.E. |

| | |
|---|--|
| conocimiento del docente y del padre | En ocasiones no sabemos cómo evaluar estos niños por sus características |
| | Falta de especialistas dentro de la escuela para ayudar esos niños |
| | Falta de orientación a los padres |
| | No hay apoyo para llevarlo a sus terapias |
| | Los padres no saben cómo tratar las necesidades del niño |
| | Los padres no quieren respetar la normatividad de la escuela |
| | Falta de apoyo de los padres |
| Actitud del niño con Necesidades Educativas Especiales | Los alumnos en ocasiones se muestran tímidos e impide la integración |
| | El niño se muestra apático y no realiza las actividades propuestas |
| | Los alumnos son agresivos y no cooperan |
| Actitud del docente | La actitud negativa de los profesores |
| | Los compañeros no están dispuestos a brindar ayuda a estos niños |
| | Nunca se me ha dificultado |
| | Poca tolerancia por parte del profesor |
| | No, pero aún así me los mandan |
| | En ocasiones el grupo es numeroso y eso impide la integración |
| | Por la gran cantidad de alumnos no puedo ponerle atención a todos |

| | |
|---------------------------------------|---|
| Número de alumnos en el grupo | No podemos brindarles tiempo puesto que tenemos que calificar tareas, trabajos en clase, etc. |
| | La gran cantidad de trabajo de los maestros |
| | No podemos atenderlos debidamente puesto que en la dirección también debemos entregar reporte, avances programáticos, |
| Falta de material didáctico | Utilizo mi propio material (Montessori) |
| | El material es limitado y son varios niños con N.E.E. |
| | La escuela no nos proporciona material para trabajar con esos niños |
| Falta de apoyo de USAER | La USAER nunca tiene tiempo para trabajar con estos niños |
| | La USAER no me proporciona estrategias de trabajo para ellos |
| | Mas dedicación con los niños de N.E.E |
| | Que USAER no diseña estrategias de integración |
| Las limitaciones de sus N.E.E. | La N.E.E. del niño |
| | Los niños deben estar en clínicas especializadas |
| | Trabajar al mismo ritmo |
| | Les cuesta trabajo asimilar contenidos |
| | El agotamiento que presenta |
| | Condiciones de la escuela (infraestructura). |

| | |
|--|--|
| Instalaciones inadecuadas dentro de la escuela para el alumno con N.E.E | La escuela no cuenta con las condiciones adecuadas para integrar la niño |
|--|--|

PREGUNTA 5.- ¿Usted ha hecho algo para intentar integrar al niño con N.E.E.?

Los profesores comentan que para lograr integrar al niño con N.E.E al aula regular, utilizan diversos métodos que permiten lograr el objetivo teniendo sus ventajas y desventajas, estas se aprecian a continuación:

| CATEGORIA | RESPUESTAS |
|--|---|
| Estrategias y/o actividades de trabajo acorde a las N.E.E. del niño | Integrándolo al grupo con respeto y armonía |
| | Trabajo en equipo con dinámicas y/o exposiciones |
| | Formación de valores para aprender a respetarse mutuamente |
| | A través de dinámicas como juegos y cantos |
| Número de alumnos en el grupo | En ocasiones el grupo es numeroso y eso impide la integración |
| | Por la gran cantidad de alumnos no puedo ponerle atención a todos |
| | El grupo es numeroso |
| | Platicas con los padres de niños con N.E.E. |
| | Hacerles saber el problema que pasan sus hijos |
| | Trato de ganarme su confianza cariño y respeto |

| | |
|--|--|
| Forma de trabajo del docente acorde a las N.E.E. del niño | Buscar a su mejor amigo para que lo ayude |
| | Platicas con el grupo |
| | Sensibilizó al grupo para que acepte al niño con N.E.E. |
| | Que los niños acepten al alumno con N.E.E. sin problema alguno |
| | Claro, me gusta que los compañeros los acepten sin ningún problema |
| | Hago hincapié a los alumnos de que su compañero necesita de su apoyo y comprensión |
| | Planeo actividades acorde a la Necesidad del Niño |
| | Dependiendo a las Necesidades del niño |
| | De acuerdo a su ritmo de trabajo |
| | Investigo mecanismos favorables para su integración |
| | Paciencia creatividad e investigación |
| | Utilizó material de fácil manejo para el niño |
| | Actividades que no requieren de gran dificultad |
| | Utilizó material que pueda manipular el niño |
| | Mantengo informado a los padres de cómo se trabaja con el niño |
| Le digo palabras alentadoras “tu puedes” | |

| | |
|--|---|
| Dar motivación | Los motivo para hacerlos sentir especiales |
| Atención Individual y/o especializada | Crear independencia en el niño para trabajar en armonía y convivencia |
| | Platico con el niño |
| | Trabajo individualmente con el alumno |
| Las estrategias de USAER no han dado resultados | El apoyo de USAER no me beneficio al trabajar con el alumno de N.E.E. |
| | Sus estrategias no han sido las adecuadas |
| Equidad | Es igual al resto del grupo |
| | Sin discriminación a los niños con N.E.E |
| | Todos tienen los mismos derechos y obligaciones |
| | Trato por igual a mis alumnos |
| | Tratar a los alumnos por igual sin distinción |
| Actitud negativa del docente | Causan problemas a los otros niños |
| | No soy especialista |
| | No, pero aun así no los mandan |
| | No hago nada para integrar |

PREGUNTA 6 ¿Qué cree que se necesitaría para lograr que estos niños obtengan mejores resultados?

Los docentes hacen mención de una serie de propuestas que pueden favorecer al alumno con N.E.E. para que obtenga mejores resultados estas se mencionan a continuación:

| CATEGORIA | RESPUESTAS |
|---|--|
| Capacitación a los docentes | Mas capacitación a los docentes por parte de la escuela |
| | Invitaciones a talleres y cursos para más capacitación |
| | Que nos capaciten especialistas |
| Apoyo por parte de USAER | Apoyo de USAER |
| | Mas apoyo de especialistas |
| | Que le dediquen más tiempo a los alumnos con N.E.E. |
| | Elaborar estrategias flexibles para el aprendizaje del alumno con N.E.E. |
| Trabajo en conjunto con docentes alumno y padres | Trabajo con padres de familia en el aula |
| | Que los padres se involucren mas en las actividades de sus hijos |
| | Mas apoyo de los padres |
| | Mas disponibilidad de los padres |
| | Apoyo en casa |
| | Que tanto padres y profesores nos involucremos mas con el alumno |
| | Apoyo en la escuela |
| | Apoyo del docente para favorecer la integración |
| | Utilizó material de fácil manejo para el niño |
| | Planeo actividades acorde a la Necesidad del Niño |
| | Dependiendo a las Necesidades del niño |

| | |
|---|--|
| Material y forma de trabajo acorde a las N.E.E. del alumno | De acuerdo a su ritmo de trabajo |
| | Investigo mecanismos favorables para su integración |
| | Estrategias para trabajar mejor con ellos |
| | Contar con instalaciones y material adecuado |
| | Integrándolo al grupo con actividades |
| | La falta de material didáctico |
| Canalizar a los niños a centros especializados | Canalizar a los alumnos a alguna institución |
| | No contamos con las herramientas necesarias para tratar las necesidades de los alumnos |
| Equidad | Es igual al resto del grupo |
| | Sin discriminación a los niños con N.E.E |
| | Todos tienen los mismos derechos y obligaciones |
| | Trato por igual a mis alumnos |
| | Tratar a los alumnos por igual sin distinción |
| Atención Individual y/o especializada | Ponerles mayor atención |
| | Trabajo Individual con el alumno |

7.- ¿Ha recibido algún tipo de orientación para poder trabajar con el niño de N.E.E.? ¿De qué tipo?

A continuación se describe el tipo de orientación que recibe el docente para trabajar con los niños con N.E.E.

| CATEGORIA | RESPUESTA |
|--|--|
| Apoyo de USAER aplicándolo en el aula | Apoyo de USAER |
| | Con algunas dinámicas que me proporciona USAER |
| En las juntas de consejo técnico | Solo en las juntas de consejo |
| | Se hace una retroalimentación con compañeros |
| | Solo una que otra platica con los maestros |
| Estrategias de trabajo y lecturas | Con lecturas para estar más informados |
| | Si, algunas estrategias en especial de apoyo emocional |
| | Actividades de aprendizaje |
| | Estrategias de acuerdo a sus N.E.E. |
| | Busco mi propia información |
| | Soy autodidacta |
| | Trabajos en equipos para elaborar maquetas y exposiciones |
| Cursos y talleres | Invitación a talleres y cursos |
| | Para más capacitación |
| | Cuando se me dio no funcionó |
| | En dos ocasiones pedí los servicios pero en lugar de beneficiarme fue contraproducente desde ese |

| | |
|-------------------------------------|--|
| No he recibido ninguna ayuda | momento no pido apoyo |
| | Solo empírico porque falta un apoyo más intenso |
| | Ninguna |
| | Nada, solo lo que nos da la SEP |
| | No lo he recibido |
| | Nunca he recibido orientación de especialistas |
| | Estoy en la espera del apoyo de la profesora de lenguaje |

PREGUNTA 8.- ¿La Secretaría de Educación Pública (SEP) le apoya con algún tipo de material para adecuar sus actividades de enseñanza para favorecer el trabajo con el niño con N.E.E.?

En la siguiente tabla se puede observar que a los profesores no se les apoya con ningún material por parte de la SEP para que estos puedan favorecer la integración dentro del aula.

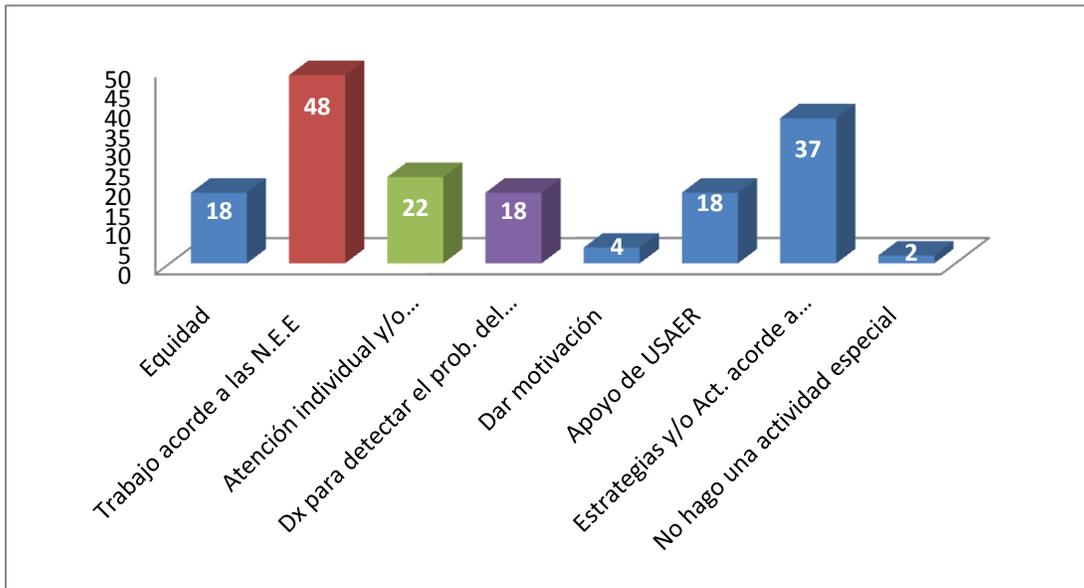
| CATEGORIA | RESPUESTA |
|------------------------|--|
| Apoyo de la SEP | Ninguna |
| | No que yo sepa |
| | Nunca |
| | No hay ningún tipo de material en las escuelas |
| | Utilizó mi propio material (Montessori) |
| | El libro trae contenidos flexibles que me permite adecuar actividades acorde a las N.E.E. del niño |
| | Solo USAER me brinda actividades para la integración del grupo |

| | |
|--|---|
| | La de USAER me proporciona estrategias que diseña |
| | Solo he recibido apoyo de USAER |

5.4.1 Análisis de organización de la clase y trabajo del docente hacia los niños con N.E.E. y regulares

El 75% (48) de los profesores refiere que acostumbra a organizar su clase y trabajar con los niños tomando en cuenta las N.E.E de cada alumno, el 58% (37) lo hace por medio de estrategias y/o actividades de trabajo, pero el 3% (2) no planea ninguna actividad (ver figura 16).

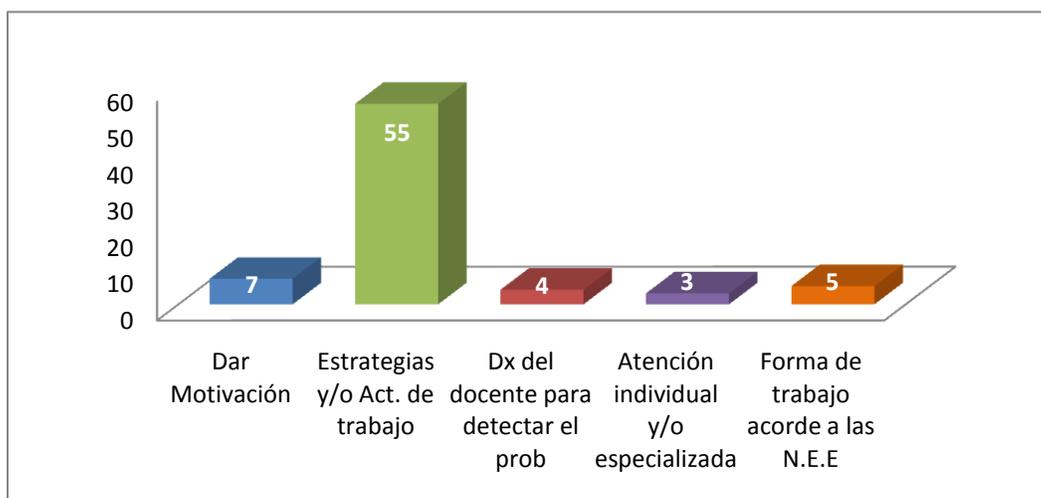
Fig.16 Frecuencia de la organización y trabajo del docente en el aula acorde a las N.E.E. del niño



5.4.2 Análisis sobre la actividad dirigida hacia la integración

El 91% (58) de los docentes trabaja la motivación para lograr integrar al grupo, el 5% (3) lo hace por medio de una atención individual y/o especializada y el 86% (55) lo hace a través de estrategias y/o actividades acordes a las N.E.E. del niño (ver figura 17).

Fig.17. Frecuencia de la actividad dirigida del docente para integrar al grupo



5.4.3. Elementos que dificultan al integrar a un niño con N.E.E. al aula regular

El 42% (27) de los profesores refieren que debido a la falta de experiencia y/o conocimiento se les dificulta integrar al niño, el 28% (18) de los participantes comentan que se debe a la actitud que presenta el niño con N.E.E., y el 14% (9) menciona que se debe a la actitud que padres (ver tabla 8).

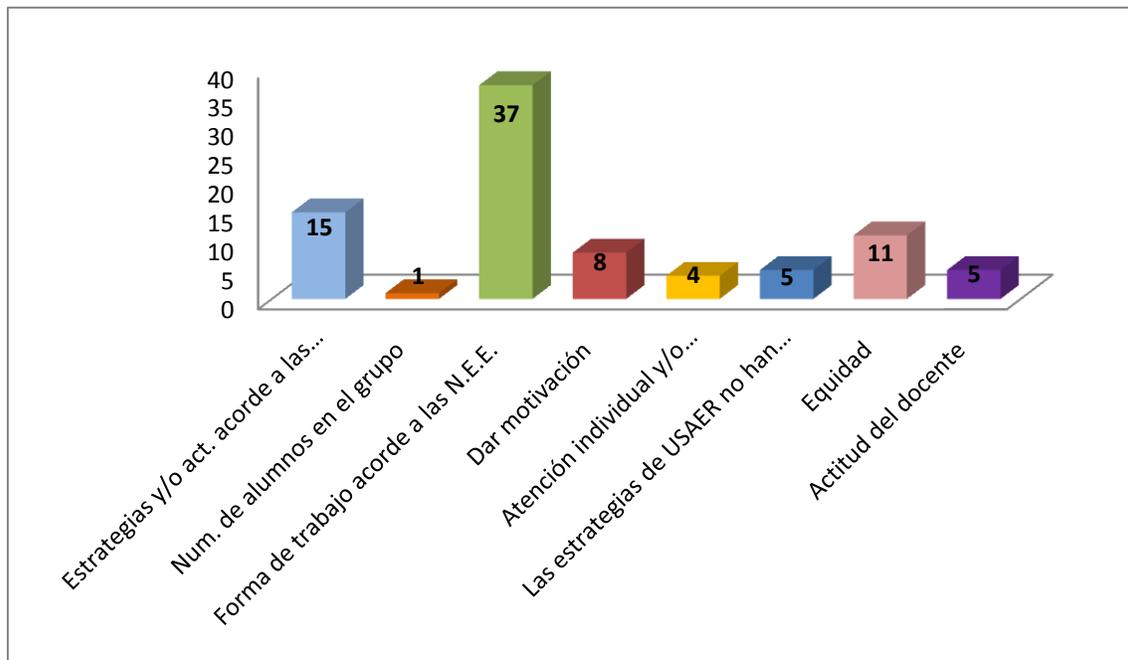
Tabla 8. Dificultad del docente para la integración

| | PORCETAJE | FRECUENCIA |
|--|-----------|------------|
| Falta de experiencia y/o conocimiento del docente y del padre | 42 % | 27 |
| Actitud del niño con N.E.E. | 28 % | 18 |
| Actitud del docente | 14 % | 9 |
| Número de alumnos en el grupo | 13 % | 8 |
| Falta de material didáctico | 8 % | 5 |
| Falta de apoyo de USAER | 8 % | 5 |
| Las limitaciones de sus N.E.E | 8 % | 5 |
| Instalaciones inadecuadas dentro de la escuela para el alumno con N.E.E. | 3 % | 2 |

5.4.4. ¿Usted ha hecho algo para intentar integrar al niño con N.E.E.?

El 58% (37) de los profesores trabaja acorde a las N.E.E. para lograr integrarlo, el 23% (15) utiliza estrategias y/o actividades de trabajo acorde a las N.E.E. del niño para su integración, mientras que el 13% (8) lo hace a través de la motivación (ver figura18).

Fig.18 Frecuencia de los factores que interviene al integrar al niño con N.E.E.



5.4.5 Factores que se necesitan para que los niños con N.E.E. obtengan mejores resultados

El 48% (31) de los docentes refiere que a través del trabajo en conjunto entre maestros, alumnos y padres se obtendrían mejores resultados, el 45% (29) sería a través de más capacitación, y el 16% (10) opina que con material acorde a las N.E.E. del alumno se favorecería (ver tabla 9).

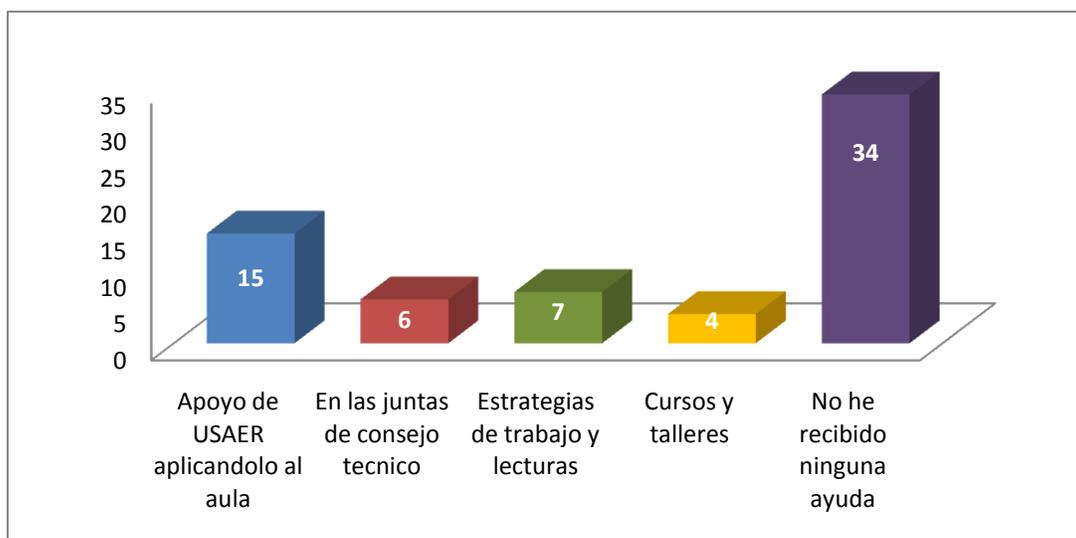
Tabla 9.Elementos para obtener mejores resultados en los niños con N.E.E.

| | PORCETAJE | FRECUENCIA |
|---|-----------|------------|
| Capacitación a los docentes | 45 % | 29 |
| Apoyo por parte de USAER | 27 % | 17 |
| Trabajo en conjunto con docentes alumnos y padres | 48 % | 31 |
| Material y forma de trabajo acorde a las N.E.E. del alumno | 16 % | 10 |
| Canalizar a los niños a centros especializados | 8 % | 5 |
| Equidad | 8 % | 5 |
| Atención individual y/o especializada | 6 % | 4 |

5.4.6 Tipo de orientación que recibe el docente para trabajar las N.E.E. del niño.

El 53% (34) de los docente no ha recibido algún tipo de orientación, el 23% (15) menciona que lo ha recibido a través de USAER, y el 11% (7) a través de estrategias de trabajo y lecturas (ver figura 19).

Fig. 19. Frecuencia del tipo de orientación que ha recibido el docente



5.4.7 Apoyo que recibe el docente por parte de la SEP para adecuar sus actividades con los niños con N.E.E.

El 100% (64) de los profesores manifiesta no recibir ningún material de apoyo por parte de la SEP, sólo recibe el apoyo de USAER.

CAPITULO VI

DISCUSIÓN

Teniendo en consideración lo planteado en el objetivo de investigación que consistió en conocer qué tipo de actitud tienen los profesores hacia la integración escolar de niños con N.E.E. a escuelas regulares de educación básica y qué estrategias de aprendizaje utilizan con estos niños.

Los resultados muestran con respecto a la formación profesional, que treinta y cuatro docentes de la muestra son Licenciados en Educación Primaria, veintiséis son profesores Normalistas, dos Licenciados en Pedagogía, dos con Maestría, y sólo cinco de ellos cuentan con alguna formación para trabajar con niños con N.E.E., dicha formación ha sido adquirida a través de cursos, talleres, diplomados y/o de forma autodidacta, esto es, por medio de búsqueda de información en internet y libros; por lo que se puede apreciar, éstos no cuentan con una formación profesional hacia la educación especial.

Tomando en cuenta que muchos maestros no tienen esa formación, se considera que pueden surgir algunas resistencias, formas de concebir la filosofía de la educación especial y el modelo de atención.

De los 64 profesores que forman la muestra, la mayoría refiere haber trabajado con niños con N.E.E. y entre ellos, actualmente atienden a niños con TDA-H, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, etc., entre los casos más comunes. Por ello se considera, que los requerimientos educativos especiales implican esfuerzos adicionales que se deban dar a algunos alumnos para que permanezcan en la escuela ordinaria. Algunos pueden ser temporales, como problemas de aprendizaje; sin embargo, hay otros de carácter permanente, como la deficiencia auditiva o visual profunda y la posibilidad real para incorporar a éstas personas en el aula regular depende del nivel de profundidad de la alteración en el desarrollo, de las potencialidades que el estudiante tenga y de las adecuaciones a

las instalaciones, tales como rampas y espacios adecuados para personas en silla de ruedas (Fierro, 2007).

Los profesores en su mayoría, refieren haber comentado sus problemas con estos niños dentro de las juntas de consejo, tratando temas referentes a integración educativa y a las N.E.E., de acuerdo a investigaciones realizadas por Alemany (2006), también es importante realizar intercambio de experiencias entre profesorado del mismo centro y entre docentes de la misma especialidad de distintos centros, con el fin de eliminar la ansiedad que genera la integración, porque las dificultades y los problemas cuando se comparten eliminan los sentimientos negativos y se ven menos problemáticos.

Así mismo, 51 de ellos ha colaborado en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con N.E.E., los resultados también muestran que la mayoría de los docentes han recibido apoyo de USAER para trabajar con estos alumnos, de esta manera, hay profesores que buscan apoyo en instancias particulares, dicho apoyo les resulta primordial considerando que no cuentan con una formación especial para trabajar con estos niños, de aquí no solo la dificultad de trabajar con ellos y la actitud que poseen sobre las N.E.E.

Esto coincide con los resultados obtenidos en la entrevista sobre el tipo de orientación que recibe el docente para trabajar las N.E.E. del niño, 34 docentes no ha recibido algún tipo de orientación debido a que en una ocasión pidieron los servicios de USAER y en lugar de beneficiarlos fue contraproducente, a demás de no requerirlo porque buscan su propia información, por ello se considera que de alguna forma esas resistencias que se puedan encontrar en las USAER, haría más difícil la situación, por ejemplo, para ponerse de acuerdo con el trabajo compartido con los maestros regulares.

Por lo anterior, los profesores refieren que les gustaría recibir asesorías, porque no están lo suficientemente preparados para lograr esto, trabajando con base a sus experiencias con éstos niños; otros lo hacen a través de estrategias de trabajo

y lecturas, además de trabajos en equipos para elaborar maquetas y planear exposiciones, con actividades de aprendizaje.

Por su parte, Echeita (1991), ha encontrado que “el profesorado cuando trabaja en equipo, tiene mejores actitudes hacia el programa de integración, entre otras razones porque han sabido rentabilizar, optimizar y en su caso reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos del programa de integración”.

Los docentes que conforman la muestra, en su totalidad, refieren a través de la entrevista que por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no han recibido ningún tipo de material para apoyar a los niños con N.E.E. y esto les orilla a utilizar lo que está a su alcance, buscando retroalimentaciones en las juntas de consejo técnico y apoyo de USAER, o trabajando por intuición, sin saber las consecuencias que esto pueda traer en el niño.

Como señalan Abós y Polaino (1986) y Echeita (1991), “los profesores deben estar colectivamente motivados”. A la larga, señalan los autores, que poco sirven los esfuerzos considerados aisladamente. Sin duda las adecuaciones curriculares que el profesor debe realizar, si quiere responder a las N.E.E. de los alumnos, deben estar respaldadas colectivamente en términos de un proyecto educativo de centro.

Esto concuerda con las estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se resalta que en México hay entre 13 y 14 millones de personas que tienen N.E.E. asociadas o no a una discapacidad. Sin embargo, el modelo de integración escolar que se aplica en México no funciona adecuadamente, dado que no existe una suficiente formación de profesionales para atender las necesidades de este grupo social (Fierro, 2007).

Por otro lado, al cuestionarle a los docentes qué entendían por discapacidad, la mayoría refiere que es una condición personal que se presenta de forma

transitoria o definitiva la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y adecuaciones, a excepción de seis maestros que consideran que es una persona que tiene pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales. Por ejemplo en Bogotá, el Ministerio de Salud, desde 1996, define la discapacidad como “toda restricción o ausencia, debido a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma y dentro del margen que se considera normal para un ser humano en su contexto social”.

Con esto, se refleja que los docentes tienen una noción correcta sobre el concepto de discapacidad, así como el de N.E.E., debido a que consideran que 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.

Como refiere la Ley Orgánica de Educación (2000), un alumno con N.E.E. es aquel que "requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas especiales derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes."

Con respecto a la actitud, los resultados permiten parcialmente aceptar la hipótesis de trabajo establecida, la cual consistió en que si los educadores tienen actitudes positivas hacia la educación integradora garantizan el éxito de la integración y pueden fomentarse a través de la capacitación, empleo de estrategias de aprendizaje y experiencias positivas con los estudiantes con N.E.E. Si los profesores tienen actitudes negativas entonces esas actitudes son difíciles de cambiar, porque consideran que la integración de estudiantes con N.E.E. en las aulas regulares es una tarea tan difícil y estresante.

Los resultados obtenidos en el cuestionario MAD, refieren que los docentes en su mayoría están totalmente de acuerdo que las personas con N.E.E. tienen derecho a nacer y a ser tratados como seres humanos sin distinción, ya que tienen los

mismos derechos y obligaciones, excepto una minoría que opina lo contrario, es decir, aparentemente muestran una actitud de igualdad, diría Brotons (1987), ponen el acento en la noción de igualdad, desde la concepción normalizadora, donde se habla de “tener iguales derechos que los demás; de estar con sus compañeros y aprender con ellos; de recibir los servicios especiales, sin tener que ser segregado”. Esto es, la mayoría de los profesores coinciden en que los alumnos no deben vivir en internados ni mucho menos en escuelas exclusivas.

En el mismo tenor los profesores manifiestan que las personas con N.E.E. no son un problema para la sociedad, ya que consideran que hay actividades recreativas que pueden compartir con las demás personas; sin embargo existen pocas opiniones contrarias debido a que se deben excluir de los lugares públicos a las personas con N.E.E.

Al analizar estas respuestas de los profesores se considera importante resaltar lo que menciona Söder (1980), con relación a la integración educativa, pues resalta la participación activa del alumnado y por ello habla de la integración como “estar entre los otros y con los otros, tener un rol y un lugar en el grupo o sociedad, y, en definitiva, poder aportar una contribución”.

Es por ello, que se considera que los alumnos no deben ser excluidos en ningún momento debido a que la interacción con otras personas es un factor benéfico en su vida escolar, social y personal. Esto tiene relación con la opinión de los profesores, donde se refleja el desacuerdo en que las relaciones entre familia deben evitarse cuando existe algún miembro con N.E.E. en alguna de ellas.

Respecto a las actitudes mostradas por los profesores, se encuentra que están de acuerdo que en las escuelas regulares debe haber en los grupos alumnos con N.E.E. aunque sigue habiendo profesores que opinan lo contrario. En este sentido, Pérez (1996), menciona que “las actitudes de los docentes en relación con la integración de alumnos N.E.E., tienen un componente cognitivo y uno afectivo y

que éstos están en estrecha relación con los valores, los cuales se forman dentro de una ideología o manera de sentir, pensar y actuar propios de una cultura”.

Así mismo, la mayoría opina que las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con N.E.E., esto coincide con las respuestas aportadas en la entrevista donde mencionan que acostumbran a organizar su clase tomando en cuenta las N.E.E. de cada alumno planeando actividades de acuerdo a su ritmo de trabajo, investigando mecanismos favorables para su integración, utilizando material de fácil manejo para el niño y con apoyo de los padres; algunos lo hacen por medio de estrategias y/o actividades como son: juego de pelota, gallinita ciega, memorama, trabajos en equipo, actividades artísticas y cívicas en grupo, utilizando dinámicas de integración como cantos, debido a que consideran que los niños con N.E.E. tienen la capacidad de memorizar, logrando asimilar contenidos académicos.

Esto se relaciona con las investigaciones realizadas por Sharma y Earle (2006), donde mencionan que “la inclusión involucra satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Las instituciones de formación requieren garantizar que futuros docentes sean competentes para atender las necesidades; así mismo, en la preparación de maestros para las aulas inclusivas sus actitudes, creencias, expectativas y aceptación de las personas con N.E.E. pueden ser impugnadas”.

Esto coincide con lo que menciona Malonda (2010), que:

“las creencias son perspectivas, principios de guía, juicios y decisiones sobre nosotros mismos, sobre la gente que nos rodea, sobre el mundo en que vivimos y sobre su funcionamiento. Por tanto, tienen un enorme impacto sobre la manera en que nos comportamos y en los resultados que obtenemos a partir de ese comportamiento. Por ejemplo, necesitamos creer que algo será agradable para decidirnos a hacerlo”.

De esta manera, las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Los estados de ánimo o las creencias no son actitudes. Debe existir una referencia a algo o alguien para que se genere una actitud ya que implica una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable (Eiser, 1989).

Por tal motivo, los profesores están de acuerdo en que una persona con N.E.E. tiene facultades y derechos para recibir una educación regular, por lo que consideran que son seres socialmente educables y competentes para estudiar. Con base en estas respuestas se podría afirmar que los profesores poseen una actitud positiva hacia la integración educativa o más bien una actitud de aceptación hacia los niños con N.E.E., esto es, aquí muestran el cómo evalúan o califican las capacidades del niño, esto con base en su experiencia y a las creencias que han constituido al respecto.

Dicho lo anterior, los profesores consideran estar en desacuerdo en que los alumnos están imposibilitados para poner atención y para realizar actividades en el aula regular. Aunque algunos están de acuerdo en que algunos alumnos no pueden realizar actividades debido a la N.E.E. que presentan, a demás de que deben tener una sección exclusiva para ellos.

Así mismo, los docentes en su mayoría, manifiestan que los niños con N.E.E. son inteligentes, y tienen potencial para razonar. Esto es, cuando una persona mantiene de forma simultánea dos evaluaciones de signo opuesto hacia el mismo objeto de actitud se dice, entonces, que tiene una actitud ambivalente hacia dicho objeto (Thompson, Zanna y Griffin, 1995). Puesto que las personas tienden a mantener una cierta coherencia psicológica y evitar los posibles conflictos mentales, tener a la vez respuestas positivas y negativas hacia un mismo objeto puede resultar problemático y debilitar la actitud.

Lo anterior depende de la actitud que el profesor muestre, ya que una actitud es fuerte en la medida en que es capaz de influir en la conducta de una persona. Por

ejemplo un problema de las actitudes ambivalentes es que no permiten a las personas saber qué hacer en relación con el objeto de actitud, con la parálisis consiguiente ante él. Algo muy semejante ocurre con las actitudes poco extremas y las actitudes poco accesibles. Por tanto, según posean determinados indicadores de fuerza, unas actitudes predecirán la conducta mejor que otras (Petty y Cacioppo, 1986).

Así mismo, las actitudes ambivalentes no cumplen las funciones de orientación de la conducta, e impiden a las personas tomar decisiones sobre el objeto de la actitud. En consecuencia, la persona se ve incapaz de actuar de forma resuelta sobre el objeto de actitud. Precisamente por ello, las actitudes ambivalentes son catalogadas como débiles y, en general, suelen estar asociadas con la búsqueda de estrategias que permitan resolver dicha ambivalencia. Esto es, una actitud es estable y, por tanto, fuerte, en la medida en que es capaz de mantenerse intacta en el tiempo (Bidoglio, 2007).

Esta cualidad se puede evaluar midiendo la misma actitud en distintos momentos, por ejemplo, una actitud que hoy es muy extrema y dentro de dos meses resulta moderada sería una actitud poco estable y, por tanto, se podría decir que es una actitud débil comparada con otra que no varíe durante dicho periodo (Petty y Cacioppo, 1986).

Así mismo, el indicador de fuerza hace referencia a la capacidad de las actitudes para resistirse a la información de signo contrario. La resistencia de una actitud se puede evaluar exponiendo a las personas a información contraactitudinal y evaluando su impacto persuasivo. En la medida en que la actitud no cambie como resultado de este ataque contraactitudinal se puede hablar de una actitud fuerte (Petty y Cacioppo, 1986).

Por otro lado, los profesores manifiestan estar en desacuerdo en que la atención extra que requieren los estudiantes con N.E.E. irá en detrimento de los otros

estudiantes, es por ello que deben colaborar con especialistas para enseñarles a los alumnos con N.E.E. para que puedan tener un mejor desempeño académico.

Dentro de los datos arrojados en la entrevista, los docentes refieren que lo que se les dificulta para poder integrar al alumno con N.E.E. es la falta de especialistas dentro de la escuela para ayudar a estos niños, por ejemplo el apoyo de USAER cuya finalidad es la detección y determinación de necesidades, la intervención, evaluación, seguimiento y los logros.

En cuanto a la detección, generalmente se utiliza una observación pasiva y una activa para determinar qué niños requieren atención especial. Muchas veces se aplica de manera mecánica o como una observación, se caracteriza y se diagnostica a la población, lo que hace difícil después el trabajo durante la intervención educativa. Y en consecuencia, muchas veces también el equipo docente no tiene muy claro las funciones que realiza y eso hace la tarea más difícil (Onofre, 2009). Es por esto, que los profesores no saben cómo trabajar con estos niños debido a su falta de experiencia y/o conocimientos.

Como lo menciona 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.

Por ello quizá la mayoría de los profesores de nuestra muestra, refiere estar de acuerdo en que les gusta enseñar a los alumnos con N.E.E. dentro del aula aunque algunos manifiestan poca tolerancia con el niño, teniendo actitudes negativas y en ocasiones haciendo comentarios como “no se pero aún así me los mandan”.

De esta manera, Illán (1988), argumenta que:

“la mayor incidencia de actitudes desfavorables estaría determinada por la propia estructura de funcionamiento de los centros. La actitud

favorable o desfavorable hacia la integración se encuentra relacionada con las expectativas de éxito que los profesores sostienen acerca de sus alumnos y con relación al modo en que se desarrolla la integración en sus centros”.

Otro factor que dificulta la integración es la gran cantidad de alumnos que hay en el grupo ya que no se les puede brindar el tiempo necesario debido a que tienen que calificar tareas y actividades realizadas en la clase, a demás de tener que entregar trabajos al director, etc.

Lo anterior, lo confirmamos en los estudios de García y Villar (1989), Illán (1989), Denigra, Durán y Verdugo (1991), que indican que en las actitudes negativas hacia la integración influye una serie de factores entre los que destacan:

- La falta de tiempo.
- Falta de medios y recursos didácticos adecuados.
- La escasez de apoyo.
- Falta de coordinación entre el profesorado y el apoyo.
- Escasos cambios en la estructura organizativa.
- Escasez de modificaciones en las estrategias didácticas.
- Falta de cambios en la dinámica institucional del centro.

No se puede hablar de una tendencia global, de una actitud desfavorable de los docentes, más bien muestran actitudes ambivalentes, como lo menciona Kuperban (2007), en sus investigaciones que es un estado en el que la persona experimenta sentimientos contradictorios, como complejidad de sentimientos o fluctuaciones de actitudes, estriba, por una parte, en el mantenimiento de una oposición del tipo sí-no, en que la afirmación y la negación son simultáneas e inseparables, por lo que consideró la ambivalencia en dos terrenos: el primero en donde el individuo quiere al mismo tiempo comer y no comer: y el segundo en donde el individuo enuncia simultáneamente una proposición y su contraria.

La mayoría de los docentes no presentan una actitud discriminativa o excluyente ante los niños con N.E.E., ni de sobreprotección o caridad, lo cual facilita que más adelante, con la debida preparación, éstos puedan aceptar e integrar a los alumnos con N.E.E. al aula regular; de esta forma, se puede destacar de algunos documentos extraídos por Fierro (2007), que demuestran que “en México la educación especial no ha tenido cambios ya que por lo menos en nuestra muestra, los docentes siguen sin saber cómo integrar al alumno con N.E.E. al aula regular”.

Esto puede corroborarse con la opinión de Bradshaw (2003), donde hace hincapié en que:

“los maestros pueden acoger a todos los alumnos, pero se sienten a veces mal equipados, para hacer frente a la amplia gama de necesidades. Como maestros son considerados como altamente la clave para el cambio en la educación, sus sentimientos de frustración y de la inadecuación son los posibles obstáculos a la educación inclusiva”.

CONCLUSIONES

Una vez analizada la información proporcionada por los profesores que participaron en este estudio, a continuación se pueden resaltar las conclusiones más importantes:

Los profesores refieren que no cuentan con la formación necesaria para atender a niños con N.E.E. y es la falta de conocimientos lo que no les permite trabajar adecuadamente con los niños. La poca “formación” que tienen algunos de los profesores, la han adquirido por asistir a algún curso (por propia cuenta), pero en su mayoría se basan en su experiencia, en la orientación que llegan a recibir de USAER o con los mismos docentes retroalimentándose en las juntas de consejo técnico. Como menciona Alemany (2006), cuando el docente argumenta y justifica por qué no cambia su forma de trabajar en el aula “de integración”, es porque se encuentra presente en la denominada “Fase de Resistencia al Cambio”.

Por ello, se considera que el sistema educativo forme competencias, capacidades, destrezas y habilidades adecuadas en los docentes para que éstos puedan emplear estrategias de aprendizaje dentro del aula regular, también es necesario ampliar dentro de la currícula de formación de maestros la integración y adoptar plenamente un nuevo modelo para la diversidad sin exclusión facilitando su trabajo con éstos niños; pero también es importante que los directivos de los planteles busquen recursos para atender a la población con N.E.E. en las escuelas regulares, y que las autoridades respectivas establezcan procesos adecuados de acreditación para que continúen sus estudios.

Este es el reto de todos los sistemas educativos, porque tienen que adaptarse a las condiciones cambiantes de la sociedad actual, tomando en cuenta las culturas y creencias de cada individuo especialmente aquellas que están asociadas a un cierto grado de emoción. (Malonda, 2010).

A modo de reflexión, cada quien hace su trabajo como puede la mayoría de las veces sin tener la certeza y sin saber si ayudan o no a los niños, basándose en sus creencias. En varias ocasiones, hay poco apoyo (económico y social), y poca disposición, y eso dificulta una interacción para acordar trabajo en conjunto con los maestros de primaria. Ello tendrá que adecuar alguna normatividad para impactar con mayor calidad en los servicios donde se compartan espacios para ejercer la educación especial.

SUGERENCIAS

Para que la integración tenga un efecto positivo se considera que a los profesores se les implementen diversas formas de capacitación, que les permitan realizar una interpretación pedagógica adecuada (un curriculum flexible), talleres y cursos; así como se les suministre material didáctico, e instalaciones adecuadas en las instituciones para que puedan desarrollar su labor, y sobre todo una necesidad urgente de cambiar nuestra mentalidad para dejar el discurso atractivo y seguro que nos puede ofrecer las perspectivas reduccionistas y enfrentar la incertidumbre de un discurso sujeto a construcción ya que:

“la formación es una pieza clave para afrontar con éxito esta nueva idea de educar en la diversidad. Para esto, debemos conocer las demandas de los docentes y programar cursos, seminarios, equipos de trabajo. Al hacer referencia a la formación nos referimos a la formación inicial como a la permanente.” (Alemany, 2006).

Se requiere mayor calidad de los cursos de actualización de los docentes, lo que dará sentido y trascendencia en su desarrollo profesional. También se requiere evaluar de manera integral los servicios que dependen de la Dirección de Educación Especial, con criterios cualitativos, no cuantitativos (Fierro, 2007).

Además, los docentes presentan una disposición para trabajar en equipo; éste hecho puede servir de apoyo para que conjuntamente se pueda buscar esa formación y experiencia que den la preparación docente para llevar a cabo la integración y así lograr el cambio de actitud, pues las actitudes pueden cambiarse por la propia experiencia ligada a la adquisición de una concepción distinta de entender la educación más especializada y adaptada a los alumnos, buscando los apoyos, medios e instrumentos de formación para su práctica.

Trahtemberg (2001), menciona que:

“el más grande cambio para los profesores está dado por su voluntad de conformar equipos de trabajo colaborativos que compartan cosas que antes eran muy individuales, como objetivos, decisiones, estrategias de aprendizaje, responsabilidad con los alumnos, logros, resolución de problemas y manejo de la clase. Los profesores tienen que empezar a pensar en términos de *nuestra clase*”.

Esto se puede corroborar con los resultados de la entrevista, ya que en relación a los aspectos emocionales hacia la integración se trabaja la motivación para lograr integrar al grupo y elevar la autoestima del alumno; a través de estrategias y/o actividades acordes a las N.E.E. del niño con ayuda de material didáctico, trabajo diario de valores, actividades de relajación, fomentando la independencia del alumno con actividades deportivas y/o culturales en el patio de la escuela, con adivinanzas de acuerdo al tema que se esté tratando, por medio de juegos como la gallinita ciega, pelota, cantos y memorama en el aula; y por medio de una atención individual y/o especializada, esto es, sentarlo cerca de él y dedicándole más tiempo al alumno.

Es importante que la Secretaría de Educación Pública (SEP) brinde apoyo a los docentes, ya que ésta los puede motivar, además de brindarles mayores herramientas para poder trabajar con estos niños, debido a que la mayoría de éstos en nuestra muestra, reflejan interés y aceptación a los niños con N.E.E.

También es de suma importancia que implemente más actividades en sus libros de texto que se adecuen tanto a los niños regulares como a los de N.E.E., realizando campañas de sensibilización e información para evitar el rechazo por desconocimiento tanto de docentes como padres de familia, a demás de que en las juntas de consejo técnico que realizan mensualmente, inviten a especialistas expertos en trabajar con niños con N.E.E., cuyo objetivo sea el de orientar y dar solución a las dudas de los docentes, haciendo hincapié en el tema de las N.E.E. y los diversos tipos que existen, a demás de despertar su creatividad para implementar sus propias estrategias de aprendizaje.

Por lo anterior, se considera importante la opinión de Fierro (2007), ya que menciona que:

“los profesionales que intervienen en el proceso de integración educacional (psicólogos, pedagogos, terapeutas del lenguaje y maestros de educación especial) sean bien preparados, debido a que algunos de ellos no poseen los elementos adecuados, las condiciones necesarias, ni están inmersos en un proceso de formación permanente para desarrollar adecuadamente esta función”.

Se considera de suma importancia que en posteriores investigaciones se analicen las conductas del docente ante el grupo, para ratificar si esto tiene relación con el actuar de los mismos ante la integración de los alumnos con N.E.E.

Pues se menciona, que para estudiar las actitudes del docente en la integración de niños con discapacidad o N.E.E, es muy importante estudiar las respuestas conductuales de los profesores, ya que es un factor más para lograr que la integración cumpla con uno de sus objetivos: aceptación, implementación de estrategias de aprendizaje y se alcancen los resultados esperados: integración. (Oñativia, 1984).

REFERENCIAS

Abos, P. y Polaino, A. (1986). *Integración de deficientes educables: un estudio de actitudes docentes*. Revista Española de Pedagogía No. 172, p.194-206.

Alemaný, I. (2004). *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*, Universidad de Granada, Campus de Melilla, Revista Polibea, No. 72.

Alemaný, I. (2006). *Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales*. Recuperado 25 de enero, 2010, de Mexico: Red Convergencia.

Arnaiz, P. (1998). *Hacia una educación sin exclusión. La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*, en Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Lleida, Universitat de Lleida-Fundacion Vall, p. 187-195.

Aranda, R. (2004). *Educación Especial: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales/Específicas*. México: Ed. Pearson Educación.

Asheros, S. (2008). *Apoyo a la integración escolar. Estrategias y dispositivos de apoyo para la integración escolar*. Recuperado 23 abril 2009. De Capacidades Especiales.

<http://capacidadesespeciales.blogspot.com/2008/05/apoyo-la-integracin-escolar.html>.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority*, Educational Psychology, p. 191-211.

Bautista, R. (1993). *"Necesidades Educativas Especiales"*. Málaga, España, 2da.ed.

Bank-Mikkelsen, E. (1969). *President's Committee on Mental Retardation*, In R B Kugel & W Wolfensberger (Eds), *A metropolitan area in Denmark*, (p.227-254). Washington DC.

Borsani, M. y Gaillicchio, M. (2008). *Cuestiones claves referidas al proceso de integración escolar. ¿A quiénes y cuando integrar?* p.35. Buenos Aires Argentina: Ed. Novedades Educativas.

Bowman, I. (1986). *Teacher-training and the integration of handicapped pupils*. European Journal of Special Needs Education, p. 29-38.

Buell, M., Hallam, R. & Scheer, S. (1999). *Una encuesta de la general y maestros de educación especial y las percepciones sobre las necesidades de perfeccionamiento de inclusión*. Revista Internacional de la Discapacidad, Desarrollo y Educación, p. 143-156.

Bidoglio, R. (2007) *¿Qué es la ambivalencia?* Recuperado el 25 de Octubre de 2010, de Grafología.

http://roxanabidogliograf.fullblog.com.ar/post/que_es_la_ambivalencia_su_manifestacion_grafica_531197390037/.

Bradshaw, L. (2003). *Studies in Education*. Brunei SENA teachers speak out., p.1-10.

Bradshaw, L. (2004). *The construct of disability*. Paper presentation for SEAMEO-UNESCO. International Conference on Education in the ASEAN Region, Conference Proceedings, Bangkok, Thailand.

Brotóns, P. (1987). *Coeducación: imágenes y roles*. En Instituto de Ciencias de la Educación. *Mujer y Educación*. p. 145-160. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma.

Cánepa, M. (2000-2005). *Inclusión Escolar*. Recuperado el 21 de Marzo 2009, de <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0250/265.ASP>.

Capacce, N. y Lego, N.(1987), *Integración del discapacitado*. Argentina, Humanitas.

Caraza, N. (2006). *Integración Escolar. La educación en nuestras manos*, No. 32.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Artículo 3º. Constitucional*.

Cuaderno de integración educativa (1994). *Declaración de Salamanca de Principios Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*.

México: D.E.E./SEP, No.3.

Cullen-Brown, N. (1993). *Integration and special education in Victorian schools: A program effectiveness review*. Melbourne: DSE.

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

Denigra M., Durán B. y Verdugo M. (1991). *Trabajo interdisciplinar en personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI. p. 1201-1284.

De Witt, P., Birrell, J., Egan, .W., Cook, F., Ostlud, F., & Young, R.(1998). *Professional development schools and teacher educators' beliefs: Challenges and change*.Teacher Education Quarterly. Vol.25, No. 2, p. 63-80.

D.G.E.E./SEP (1986). *Control escolar en educación especial*. México: SEP.

Durán, T. (2005). *Atención educativa a la diversidad*. Una filosofía, un desafío. Electrónica de Pedagogía, Núm. 5.

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

Eiser, J. (1989). *Psicología Social*, Madrid: Pirámide ISBN.

Falvey, .A. (1995). *What Is an Inclusive School?* In B.A. Villa & J.S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School*. Alexandra:ASCD. p. 1-12.

Fierro, F. (2007). *Disfuncional, el modelo de integración*. En México, 14 millones de personas requieren de educación especial: UNESCO. Recuperado 15 enero 2011, de la fuente La Jornada.

<http://www.jornada.unam.mx/2007/07/08/index.php?section=sociedad&article=038n2soc>.

Forlin, C. (1995). *Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia*. British Journal of Special Education, p., 179-185.

Fullan, M. & Miles, M. (1992). *Getting reform right: What works and what doesn't*. Phi Delta Kappan, Vol. 73, No. 10, p. 744-752.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York.: Teachers College Press.

Garcia, C. (2000), *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo de Cooperación Técnica y Científica. México – España.

García C. y Villar A. (1989). *Situación de la Educación Especial en España*. Revista de Educación Especial, ISSN 1130-0876, p. 5-18.

Guarréla, V., Marín, M., Peralta, M. y Rojas, 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.

Greybeck, D. (1998). *Reflexiones acerca de la formación de docentes*. Revista de Educación: Nueva Época. No. 5.

Holt-Reynolds, D. (1992). *Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework*. American Education Research Journal. Vol. 29, No. 2, p. 325-349.

Hoolingsworth, S. (1989). *Prior beliefs and cognitive change in learning to teach*. American Education Research Journal, Vol.26, No. 2, p. 160-189.

Illán, N. (1986). *Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente*. Anales de pedagogía, p.4.7-23.

Illán, N. (1988). *Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de programas de integración*. Anales de Pedagogía, p.37-51.

Illán, N. (1989): *Los profesores y la integración escolar*. Valencia: Nau Llibres.

Janney, R & Snell, M. (1995). *Integrating students with moderate and severe disabilities*. Classroom teacher's beliefs and attitudes about implementing an educational change. Educational Administration Quarterly 31,p. 86 – 114.

Jefatura del Estado Español (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990.

Knowles, G. & Cole, L. (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative inquiry*. New York, NY: McMillan College.

Knowles, G. (1994). *Metaphors as windows on a personal history: A beginning teachers' experience*. Teacher Education Quarterly. Vol. 21, No.1, p. 37-63.

Kobi, E. E., (1993). *Una introducción al pensamiento de educación especial*. Las preguntas básicas de la educación especial. Buenos Aires, Argentina.

Kuperban, M. (2007). *Personalidad, correlatos de actitud*. Revista de Psicología Clínica.

Lasheras J. (2001). *Necesidades educativas especiales e integración*. Recuperado el 15 Enero 2009. De Igualdad y Diversidad.

http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_nee.htm.

Ley General de Educación (1993). *Capítulo IV Del Proceso Educativo*. Sección primera de los tipos y modalidades de Educación. Artículo 41, México.

Ley Orgánica de Educación (2000). *Decreto. Art. 1, Decreto 217/2000*. B.O.A. 27 de Diciembre.

Le Roy, B., & Simpson, C. (1996). *Improving student outcomes through inclusive education*. Support for Learning, p., 32-36.

Lortie, C. (1975). *Schoolteachers: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Macotela, S. (1997-1999). *La integración educativa en México*. Recuperado 02 de septiembre 2010 de Educar Jalisco.

<http://www.educared.edu.pe/especial/articulo/890/la-integracion-educativa-en-mexico/>.

Malonda, J. (2010). *¿Cómo se forman las creencias?*. Recuperado 21 de septiembre 2010 de <http://www.javiermalonda.com/2010/04/%C2%BFcomo-se-forman-las-creencias/>.

Marchesi, A. y Martín, E (1990) *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza. p 15-34.

Mayagoitia, T. (1971). *Fundamentos de la educación especial*. Dirección General de Educación Especial, p.5-12.

Maxson, M. & Sindelar, R. (1998). *Examining preservice teachers' ideas about teaching*. Teacher Education Quarterly, Vol. 25 , No.2, p. 5-26.

Ministerio de Salud (1996). *Lineamientos de atención en salud para las personas con deficiencia discapacidad, y/o minusvalía*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Nadelsticher, A. (1983). *Técnicas para la Construcción de un Cuestionario de Actitudes y Opiniones Múltiple*. Instituto Nacional de Ciencias Penales (INAPE). México.p. 19-30.

Nirje, B. (1969). *The Normalization Principle and Its Human Management Implications*. Changing Patterns in Residential Servicesfor the Mentally Retarded, Washington.

Onofre, B. (2009). *Planteamiento y reflexiones dentro de la USAER. La educación especial en la Ciudad de México*. Recuperado 30 enero 2011, de la fuente El portal ciudadano del Distrito Federal.
<http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/bonofre.html>.

Oñativia, O. (1984). *Bases Psicosociales de la Educación*. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.

Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997). *Attitudes of special and regular education teachers toward school integration*. European Journal of Special Needs Education, No.12, p.173-183.

Parrilla, A. (1992). *El Profesor ante la Integración Escolar Investigación y Formación*. Edición Cincel.

Pajeras, F.(1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, Vol. 6, No. 3, p. 307-332.

Pearl, S. (2006). *Differentiated instruction: A research basis*. International Education Journal. Shannon Research Press. p. 935-947.

Pérez, A. (1996). *La formación de actitudes en la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Revista mexicana de pedagogía. p. 15-19.

Perrin, B. y Nirje, B. (1985). Setting the record straight: A critique of some misconceptions of the normalization principle. *Australia and New Zealand. Journal of Developmental Disabilities*. p. 69-74.

Petty, R. y Cacioppo, T. (1986). *Communication and persuasión: Central and peripheral routes to attitude change*. Nueva York: Springer-Verlag.

Richardson, V. (1990). *Significant and worthwhile change in teaching practice*. *Educational Researcher*, c.Vol.19, No. 7, p.10-18

Rosales, C. (1986). *El profesor ante la integración con niños deficientes: actitudes, actuación, preparación*. Universidad de Santiago. p.90

Sáenz, O. (1995). *Actitud de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica*. *Revista Interuniversidad*, Universidad de Granada. No.8, p. 135-150.

Sacristán, G. (1989). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Sáenz, A. (2007). *Estrategias de Aprendizaje*. Recuperado 13 de Agosto del 2009 de Técnicas de investigación.

<http://monyas-marcoteorico.blogspot.com/2007/12/estrategias-de-aprendizaje.html>.

Sánchez, A. (1996). *La evolución Histórica del concepto de educación especial*. *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: E. U. p.21-88.

Sánchez, O. (1996). *En su proyecto educativo, el aprendizaje*. Ministerio de Educación y Cultura de España.

Sampieri, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. p. 264.

Sampieri, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública (1994). *Cuadernos de Integración Educativa*. No. 2. Artículo 41. Comentario de la Ley General de Educación. México, Ed. D.G.E.E./SEP.

Secretaría de Educación pública (2000). *Curso Nacional de Integración Educativa*. México D.F., Núm. 7, p. 191.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México. p. 49

Sciaraffia, E. (2008). *¿Cuál es la diferencia entre Integración e Inclusión?* Recuperado 27 junio 2009. De conversemos de integración. <http://easb2003.bligoo.com/content/view/256670/CONVERSEMOS-DE-INTEGRACION.html>.

Sharma, U. (1999). *Integrated education in India: A historical perspective*. India-Australia: The University of Melbourne.

Sharma, U., Earle, C. (2006). *Attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of novice pre-service teachers*. International of Special Education, p.80-93.

Stainback, S. y Stainback, W. (1984). *Aulas inclusivas*. Aula de Innovación, Vol..12, p.51-56.

Stainback S. y Stainback W. (1999). *Aulas Inclusivas*. España: Ed. Narcea. España.

Söder, M. (1980). *Cómo restituir a los disminuidos en el seno de la comunidad y sociedad*. El Correo de la UNESCO, p. 20-22.

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

Trahtemger, L. (2001). *Orientación para profesores*. Alcances, No.7.

- Triandis, C. (1988). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Thompson, M., Zanna, P., y Griffin, W. (1995). *Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence*. *Attitude strength: antecedents and consequences* p.361-386.
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas. Salamanca. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vaughn, S. (1996). *Teachers' views of inclusion*. *Learning Disabilities Research and Practice*, p. 96-106.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion, *High School Journal*, p. 7-20.
- Verdugo, M. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas rehabilitadoras*. Siglo XXI, España.
- Verdugo, M. (2003). *Artículos profesionales: de la segregación a la inclusión escolar*. Recuperado 18 de diciembre 2009 de Down 21.org.
- Vlauchou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La muralla S.A.
- Wang, M. (1998). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Ed. Narcea.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. Handbook of research on teaching. New York: Mc Millan.

Wolfensberger,W. (1972). *Normalization: The Principle of Normalization in Human Services*, Toronto: National Institute on Mental Retardation.

Zabalza, A. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Barcelona: Ed. Narcea.

Zega, J. (1994). *¿Que entendemos por integración?*. Educación Especial, Vol.10, No.50.

A N E X O S

ANEXO 1

CUESTIONARIO PARA OBTENER DATOS GENERALES, CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA E INFORMACIÓN SOBRE LAS VARIABLES (DGCV)

Instrucciones:

Conteste lo más honesto posible, la información es confidencial y para uso exclusivo de investigación.

Datos generales.

Sexo.

Edad.....

Nombre de la escuela.....

Turno.

Formación profesional.

Años de experiencia docente.Grado en el actualmente labora....

Existe USAER:

Dentro de la escuela.....()

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

Marque con una cruz "x " la respuesta que considere correcta. No puede dejar preguntas sin respuesta, y debe elegir una sola opción en cada pregunta.

1. ¿Tiene alguna formación en educación especial?

Si () No ()

Especifique.....

.....

2. ¿Qué entiende por discapacidad?

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

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

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

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

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

() B) Aquellas que puede presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo, ya sea por causas 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. ¿De qué manera ha actualizado su práctica docente?

- () A) De forma autodidacta.
- () B) Por medio de cursos.
- () C) De ninguna forma.

6. ¿Acude con frecuencia a instancias que le proporcionen información sobre integración?

Si () No ()

Especifique.....
.....

7. ¿Ha tenido experiencia de trabajo con niños con N.E.E.?

Si () No ()

Especifique.....
.....

8. ¿Actualmente tiene un niño integrado dentro de su grupo?

Si () No ()

Especifique.....
.....

9. ¿Siempre ha sido maestro de educación regular?

Si () No ()

Especifique.....
.....

10. ¿Ha trabajado en alguna institución de educación especial?

Si () No ()

Especifique.....
.....

11. ¿Ha solicitado los servicios de USAER para la atención de su grupo?

Si () No ()

¿Por qué?.....

12. ¿En las juntas de consejo técnico se tratan temas referentes a integración educativa?

Si () No ()

¿Cuáles?.....

.....

13. En caso de tener niños integrados. ¿Comenta sus casos dentro de las juntas de consejo?

Si () No ()

¿Por qué?.....

14. ¿Colabora en la resolución de problemáticas referidas a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)?

Si () No ()

¿De qué manera?.....

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARA MEDIR ACTITUDES DOCENTES (MAD)

Instrucciones:

En este cuestionario se quiere conocer su parecer con respecto a la integración educativa de niños (as) con Necesidades Educativas Especiales. La información que proporcione será de carácter estrictamente confidencial y se utilizará únicamente para efectos de 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:

TD = Totalmente Desacuerdo

TA = Totalmente De acuerdo.

A = De acuerdo.

D = Desacuerdo.

| | TA | A | D | TD |
|---|----|---|---|----|
| 1. Las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) tienen derecho a nacer. | | | | |
| 2. Me gusta enseñar a los alumnos con NEE dentro del aula. | | | | |
| 3. Los alumnos con NEE son inteligentes. | | | | |
| 4. Las actividades en el aula regular deber ser adecuadas para los alumnos con NEE. | | | | |
| 5. Las personas con NEE viven mejor en internados. | | | | |
| 6. Es bueno que las personas con NEE estudien en escuelas regulares. | | | | |
| 7. Los alumnos con NEE tienen potencial para razonar. | | | | |
| 8. Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción. | | | | |
| 9. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE. | | | | |
| 10. Una persona con NEE tiene facultades para estudiar. | | | | |
| 11. Los alumnos con NEE están imposibilitados para poner atención | | | | |
| 12. Los alumnos con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela. | | | | |
| 13. Los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos. | | | | |
| 14. Los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral. | | | | |
| 15. Es imposible para alumnos con NEE realizar actividades en el aula regular. | | | | |
| 16. Las personas con NEE son seres sociales educables. | | | | |
| 17. Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar. | | | | |
| 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. | | | | |
| 20. Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptados por los demás. | | | | |
| 21. Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con las demás personas. | | | | |
| 22. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE. | | | | |
| 23. Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas. | | | | |
| 24. Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular. | | | | |
| 25. Los alumnos con NEE son poco inteligentes. | | | | |
| 26. Las personas con NEE, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano. | | | | |
| 27. Las personas con NEE deben estar en escuelas exclusivas para ellos. | | | | |
| 28. Los alumnos con NEE deben tener una sección exclusiva dentro del aula. | | | | |
| 29. Las relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con NEE en algunas de ellas. | | | | |
| 30. Las personas con NEE son un problema para la sociedad. | | | | |
| 31. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con NEE. | | | | |
| 32. El aprendizaje de un alumno con NEE depende de un buen desarrollo integral. | | | | |
| 33. La atención extra que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes. | | | | |
| 34. La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial. | | | | |
| 35. Una persona con NEE es incompetente para estudiar. | | | | |

ANEXO 3

ENTREVISTA AL DOCENTE

1. ¿Cómo acostumbra a trabajar con un niño con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)?
2. ¿Cómo organiza su clase para trabajar con niños con N.E.E. y niños regulares?
3. ¿En algún momento lleva a cabo una actividad dirigida a que el grupo se integre?
4. En función de su experiencia ¿qué cosas dificultan el integrar a un niño con N.E.E. al aula?
5. ¿Usted ha hecho algo para intentar integrar al niño con N.E.E.?
6. ¿Qué cree que se necesitaría para lograr que estos niños obtengan mejores resultados?
7. ¿Ha recibido algún tipo de orientación para poder trabajar con el niño de N.E.E.? ¿De qué tipo?
8. ¿La Secretaría de Educación Pública (SEP) le apoya con algún tipo de material para adecuar sus actividades de enseñanza para favorecer la integración?