



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Actitudes docentes ante la inclusión de niños preescolares con necesidades educativas especiales en escuelas regulares

**Trabajo Derivado del Seminario de Titulación en
Procesos en Necesidades Educativas Especiales**

**Modalidad: Sistema de Universidad Abierta y
Educación a Distancia (SUAYED).**

**T E S I S E M P I R I C A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A
OCTAVIO GONZÁLEZ SARMIENTO**

Director Mtro. Justino Vidal Vargas Solís

**Dictaminadores: Mtra. Julieta Meléndez Campos
 Mtro. Daniel Mendoza Paredes**



Los Reyes Iztacala, Edo. De México, Junio de 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS.

La conclusión de esta Licenciatura, representa una etapa muy importante en mi vida, es por ello que agradecer a todos aquellos que con su participación contribuyeron a que alcanzara este logro es indispensable.

- **A DIOS**, Por permitirme concluir esta bella y noble carrera.
- **A la Universidad Nacional Autónoma de México**, por abrirme sus puertas y darme una oportunidad de superación.
- **A todos mis tutores**, que con su experiencia, profesionalismo y conocimientos, son guías y modelos a seguir. GRACIAS.
- **A mi esposa**, Yaneth Mendoza Fernández, por tu apoyo y comprensión ya que con tu impulso he logrado alcanzar esta meta. GRACIAS Amor.
- **A mis hijos:**
- **Perlita**, por tu incondicional apoyo y tiempo que te robé al no compartir tardes de juego a tu lado.
- **Tavito**, gracias por tu solidaridad y compañero de desvelos al realizar juntos las tareas por las noches. Nunca te rindas, espero que esto sea ejemplo para el logro de tus metas profesionales próximas.
- **A mis padres**: Gracias por darme las bases para alcanzar este sueño.

INDICE TEMATICO

Capítulo 1	1
<i>Resumen.....</i>	<i>1</i>
<i>Introducción</i>	<i>2</i>
<i>Antecedentes.....</i>	<i>4</i>
<i>Planteamiento del problema</i>	<i>8</i>
<i>Objetivos.....</i>	<i>10</i>
<i>Objetivo general:.....</i>	<i>10</i>
<i>Objetivos específicos:</i>	<i>10</i>
<i>Preguntas de investigación:</i>	<i>11</i>
<i>Justificación</i>	<i>12</i>
<i>Marco de referencia</i>	<i>15</i>
Capítulo 2 . Principios Básicos.....	15
2.1. <i>Normalización e Integración</i>	<i>15</i>
2.2 <i>Integración.....</i>	<i>16</i>
2.3 <i>Necesidades Educativas Especiales.....</i>	<i>18</i>
2.4 <i>Integración Educativa.....</i>	<i>19</i>
2.5 <i>Inclusión Educativa</i>	<i>20</i>
Capítulo 3.....	23
<i>Disposiciones legales relativas a la inclusión.....</i>	<i>23</i>
3.1 <i>Disposiciones Internacionales.....</i>	<i>23</i>
3.2. <i>Marco Jurídico y normativo en México.</i>	<i>25</i>
3.2.1 <i>Programa Escuelas de Calidad (PEC).....</i>	<i>28</i>
3.2.1 <i>La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).....</i>	<i>31</i>
3.2.3 <i>Plan de Estudios 2011. Educación Básica.....</i>	<i>31</i>
3.2.4 <i>Programa de estudio 2011. Preescolar</i>	<i>33</i>
Capítulo 4 Actitudes	37
4.1 <i>Concepto de actitud.....</i>	<i>37</i>
4.2 <i>Componentes de las actitudes</i>	<i>38</i>
4.2.1 <i>Componente cognitivo.</i>	<i>39</i>
4.2.2 <i>Componente afectivo</i>	<i>39</i>
4.2.3 <i>Componente conductual.....</i>	<i>40</i>
4.4 <i>Medición de las actitudes.....</i>	<i>41</i>

Capítulo 5 Metodología	44
5.1 Tipo de diseño.....	44
5.2 Variables	44
Dependiente:.....	44
Variables independientes:	45
Variables Independientes (sociodemográficas).....	45
5.3 Hipótesis.....	46
5.4 Muestra y Población	48
Población:	48
Muestra.....	48
5.5 Instrumento	48
5.6 Procedimiento	50
Capítulo 6.....	52
PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	52
6.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	52
6.1.1 Edad	52
6.1.2 Grado máximo de estudios.....	53
6.1.3 Plan de estudios en que fue formada la educadora	54
6.1.4 Experiencia como docente en educación básica.....	55
6.1.5 Experiencia en la integración escolar de niños con NEE	56
6.1.6 Grado que atiende actualmente.....	57
6.1.7 Participa en carrera magisterial.....	58
6.2 FRECUENCIA DE ACTITUDES DOCENTES (EDUCADORA) HACIA LA INCLUSIÓN DE PREEESCOLARES CON NEE A ESCUELAS REGULARES.....	59
6.2.1 Frecuencias por rubro.....	59
6.3 PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	80
6.3.1 EDAD EN AÑOS y cuestionario MAD	81
6.3.2 GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS.....	81
6.3.3 PLAN DE ESTUDIOS EN QUE FUE FORMADO.....	82
6.3.4 EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA.....	83
6.3.5 EXPERIENCIA EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE PREEESCOLARES CON NEE EN ESCUELAS REGULARES	84
6.3.5 PARTICIPA EN CARRERA MAGISTERIAL	85
Capítulo 7 DISCUSIÓN	88
Capítulo 8 CONCLUSIONES.....	93

Referencias.....	95
ANEXOS.....	100
Anexo 1.....	101

Capítulo 1

Resumen

La presente investigación corresponde al área de la psicología en Necesidades Educativas Especiales (NEE.), y su propósito será conocer las actitudes que presentan las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona Escolar No. 1 de la Ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de niños preescolares que presenten alguna necesidad educativa especial en Jardines de Niños regulares.

Se identificarán posibles diferencias de actitud entre las educadoras ante las variables: experiencia de haber trabajado con niños con nee, y se comparará con respecto a las variables sociodemográficas: edad, escolaridad, plan de estudios en que fue formado, años de experiencia como docente, si tiene experiencia como docente en la integración de escolares con NEE, y si participa en carrera magisterial o no.

El marco teórico conceptual retoma aspectos importantes para la investigación como lo son describir algunos principios básicos como: Normalización, integración y sectorización, así como necesidades educativas especiales, ¿qué se entiende por Integración educativa? y ¿qué se entiende por Inclusión educativa?; en el segundo capítulo abordamos las disposiciones internacionales así como el marco jurídico nacional que da soporte legal a la inclusión en nuestro país, nos referimos al Programa Escuelas de Calidad (PEC), la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), el Plan de Estudios 2011, de Educación Básica y el Programa de Estudios 2011, de educación Preescolar; en el tercer capítulo se expone el concepto de actitud, cuales son sus componentes y cuales son los diferentes procesos para su medición; en el cuarto capítulo se destina para la metodología utilizada

Se utilizará una escala de actitudes hacia la integración educativa nombrado MAD (cuestionario para Medir Actitudes Docentes), que contiene 35 reactivos con respuestas tipo escala Likert, y preguntas de datos personales, la cual se aplicará a una muestra de 50 educadoras pertenecientes a la Zona Escolar No. 1, con un rango de edad de 30 a 50 años. Se realizará el análisis de los datos que se obtengan mediante el programa estadístico SPSS Statistics 17.0, con el cual se realizará un análisis estadístico de frecuencia, el cual nos dará como resultado: la comprobación de las hipótesis: ¿tendrán una mejor actitud (favorable) hacia la inclusión las educadoras que han trabajado con niños con nee? y ¿qué diferencias de actitud existirán con respecto a las variables sociodemográficas?

Palabras clave: Normalización, Integración, Necesidades Educativas Especiales, Actitud, Inclusión educativa.

Introducción

La educación en nuestro país tradicionalmente se ha desarrollado en dos modalidades: la Regular para los sujetos que no presentan algún tipo de discapacidad y la Especial, para los sujetos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad. Sin embargo México al ser país miembro de organizaciones internacionales, (de las cuales daremos cuenta en capítulos posteriores), tal es el caso de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y otras, uno de los cambios que ha generado en nuestro país la firma y ratificación de convenios, derivó en la reforma del sistema educativo nacional con la aparición de un único currículum para todos los alumnos y un único sistema educativo que contempla ahora las necesidades educativas especiales (NEE) de los sujetos escolarizados en él. Para ser específicos a los propósitos sobre los cuales versa el presente trabajo; nos referiremos al educativo y más específico a la integración de niños que presentan NEE, a las aulas regulares en el nivel preescolar, aspirando de este modo alcanzar una educación inclusiva.

Con relación a la educación inclusiva Echeita (2009: 91) expone que:

Con mucha frecuencia se habla y se lee que la educación es un derecho y una necesidad para todos y que todos los alumnos y alumnas deben disfrutarlo en igualdad de condiciones. Pero cuando se profundiza en las explicaciones que se ofrecen al respecto, lo que se observa es que ese “todos” es, para algunos de sus defensores, un eufemismo que viene a significar “para la mayoría” o “para muchos”, en el sentido de que habría “algunos” alumnos que, por un motivo u otro, van a quedar fuera de esa aspiración universal.

Es por ello que tratar el tema de la educación inclusiva en éste caso en México, implica considerar una transformación de la educación, y ésta ha sufrido los embates del ir y venir de la política tanto económica como social,

proceso en el cual se modifican también las políticas en cuanto a la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE).

Antecedentes

La educación especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes que tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta. (Sánchez, 1997, p. 1).

Aunque no existe consenso con respecto a una definición universal de educación especial, la mayoría de los profesionales que trabajan en esta área han acordado identificar la educación especial como la instrucción otorgada a sujetos con necesidades especiales de educación a los cuales sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular. (Sánchez, 1997, p. 1). Los servicios de educación especial cambian de acuerdo con los tiempos, las políticas y los países, y en México no es la excepción.

En 1997, Sánchez realizó un estudio sobre la historia de la educación especial en México y encontró que:

La aparición de instituciones especiales de educación en México se remonta a mediados del siglo XIX, durante el periodo presidencial de Benito Juárez, quien fundó en 1867 la escuela nacional para sordos [sic] y en 1870 la escuela nacional de ciegos. A partir de este hecho, algunos hitos históricos marcan el desarrollo de las instituciones de educación especial en el país. Por ejemplo, en 1914, el Dr. José de Jesús González, científico precursor de la educación especial para personas con retraso mental, organizó una escuela especial en la ciudad de León, Guanajuato. Entre 1919 y 1927, se fundaron en la capital del país dos escuelas de orientación para varones y mujeres, y empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con retraso mental en la UNAM. En este periodo el Profesor Salvador Punto Lima fundó la escuela para personas con deficiencia mental en la ciudad de Guadalajara. (En 1929, el Dr. José de Jesús González planteó la necesidad de crear una escuela

modelo en la ciudad de México, la cual se inauguró en 1932 y hasta la fecha lleva el nombre de Policlínica No. 2 del D.F.) Se atribuye a la Dra. Santa María y al Maestro Lauro Aguirre la promoción e implantación en el sistema educativo del país de técnicas especializadas para alumnos con retraso mental y la creación del departamento de Higiene escolar y psicopedagogía. (p. 3)

En 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga, promotor de educación especial en México y el resto de América, planteó al entonces Ministro de Educación Pública, el Lic. Ignacio García Téllez, continúa Sánchez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de las personas con retraso mental por parte del Estado. El mismo año, se crea el Instituto Médico-Pedagógico especializado en la atención de la persona con discapacidad mental.

El 7 de Junio de 1943 se inauguró la escuela de formación docente para maestros especialistas en el mismo local del Instituto Médico-Pedagógico. En 1959 se creó la oficina de coordinación de educación especial dependiente de la dirección general de la educación superior e investigaciones científicas. En 1960, se fundaron las escuelas de perfeccionamiento I y 2; y en 1966 se crearon 10 escuelas en el D.F. y 12 en el interior del país, entre ellas, la escuela "Yucatán" para personas con deficiencia mental en la ciudad de Mérida. Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) el gobierno reconoció la tremenda problemática de la deserción escolar en el país (de 40% aproximadamente sólo en el nivel primaria) y creó los centros de atención psicopedagógica conocidos como CREE (Centros de Rehabilitación y Educación Especial) los cuales permitieron atender a un mayor número de personas con requerimientos de educación especial, a un costo menor. (SEP, 1985).

En mayo de 1995, se formó en Los Pinos la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (DIF,1995). **En**

el documento emitido se previó como el marco de orientación de las acciones institucionales para el sexenio 1994-2000.

En el año 2000, se crearon tres centros regionales de recursos de información y orientación para la integración educativa (CREO), en los estados de Campeche, Baja California y Nuevo León. El propósito de estos centros era dar información y orientación al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo) y sobre las necesidades educativas especiales, así como de los servicios educativos que atiende a esta población.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), entre las líneas de acción establecidas destacan: establecer el marco regulatorio, así como, los mecanismos de seguimiento y evaluación que habrán de normar los procesos de integración educativa de todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y los apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales; y establecer lineamientos para la atención de aquellos con aptitudes sobresalientes. Son precisamente estas políticas gubernamentales las que dan inicio a la reestructuración de la educación especial en nuestro país, es por eso que para dar cumplimiento se siguen estas líneas de acción y metas establecidas en el PRONAE, para lo cual se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Como respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa, y estableció la ruta que se debía seguir para consolidar una cultura de integración.

“El programa estableció el funcionamiento de los servicios, tanto del que se prestaba en los servicios escolarizados específicos, como el que se presta mediante los servicios de apoyo, finalmente incluyó los objetivos, las líneas de acción y las metas que deberían alcanzarse en el curso de ésta administración” (Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, México, SEP, 2002, p. 11.).

Si bien en México se han realizado las adecuaciones pertinentes a los marcos legales dentro de la política educativa nacional, para dar cumplimiento a los acuerdos internacionales dictados por la ONU, la UNESCO y se han ratificado los compromisos de la Conferencias Mundial de Jomtiem Tailandia sobre la educación para todos (1990), y la declaración de Salamanca y su marco de acción (1994), solo por citar las más significativas. No debemos olvidar que estas acciones por sí solas no servirán de nada si no se toma en cuenta a las personas que operativamente ejecutan estas políticas, nos referimos a las y los docentes frente a grupo que a diario imparten la educación a sus alumnos, siendo a ellos a quienes se les ha dejado la tarea de realizar la integración y convertir sus escuelas en escuelas inclusivas; para ello nos debemos preguntar ¿Cómo reciben las y los docentes estos cambios?; ¿Con qué actitud reciben a los niños con alguna NEE?; ¿Están preparados técnicamente para realizar esta integración?

Planteamiento del problema

La nueva concepción de las necesidades educativas especiales (NEE), obliga al sistema educativo a incluir a las personas con estas características en las aulas de escuelas regulares. Desafortunadamente, éste proceso no ha sido fácil, y en la práctica el proceso inclusivo ha enfrentado una diversidad de problemas; el principal, son las actitudes de los maestros de las escuelas regulares para aceptar que alumnos que presentan alguna NEE, participen con alumnos “regulares”. Como señala Bell (2001: 85).

Para el maestro regular que participa dentro del programa de integración educativa constituye un gran reto trabajar con niños con nee, el tomar la decisión de aceptar a un niño o niña con algún signo de discapacidad en sus aulas implica en primera instancia, superar el miedo natural a la diferencia.

Esta es la razón por la cual se abordan las actitudes que presentan las educadoras ante la integración de niños con NEE en las escuelas regulares, ya que una actitud más positiva ante la inclusión será determinante para lograr escuelas inclusivas que atiendan en la diversidad garantizando la calidad de la educación.

Como podrá darse cuenta el lector, la educación continúa siendo uno de los ámbitos más importantes para conformar una sociedad más justa, y este tipo de sociedades deben ser humanizadas, éticas y moralmente obligadas a velar por los grupos marginados, refiriéndonos con esto a las personas en este caso niños con necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad.

Sin embargo en una sociedad moderna la declaración o enumeración de los derechos de estas personas, no basta, es obligatorio llevar estos derechos a la práctica, y la inclusión de estos niños en las aulas regulares es hacer efectivos estos derechos. Es en este sentido donde radica la necesidad de conocer como se está llevando a cabo dicho proceso de inclusión, y puntualmente con

qué actitud los maestros de las escuelas regulares están recibiendo a estos niños con nee, con o sin discapacidad.

Las actitudes de los docentes son pilares para este tipo de actividades, ya que si los prejuicios son un factor determinante en las actitudes, y al condicionar la forma de percibir una situación o a una persona puede constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por ser formas de exclusión.

Con la finalidad de satisfacer la necesidad de conocimiento en ésta área de la educación, el trabajo que se presenta describirá el resultado de los cuestionamientos siguientes:

¿Cuáles son las actitudes de las educadoras que han tenido la experiencia de trabajar con alumnos con NEE?

¿Cuáles serán las actitudes de las educadoras que no han tenido la experiencia de trabajar en sus aulas con alumnos con NEE?

¿Existirá variación de la actitud entre las educadoras con respecto a las variables sociodemográficas: edad, escolaridad, años de servicio, estado civil, si participa en carrera magisterial o no?

¿Edad, el contar la educadora con mayor o menor edad determinara una actitud favorable o desfavorable ante la inclusión de niños con NEE?

¿Un grado mayor de escolaridad determinará en la educadora una actitud favorable o desfavorable ante la inclusión de niños con NEE?

¿El contar con más o menos años de servicio docente la educadora, propiciará una actitud favorable o desfavorable ante la inclusión de niños con NEE en la escuela regular?

¿La participación de la educadora, dentro del programa de carrera magisterial, será determinante para que esta presente actitudes más favorables ante la inclusión de niños con alguna NEE a las aulas regulares?

Objetivos

Objetivo general:

Conocer las actitudes de las educadoras de la zona escolar No. 1 de la Ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de preescolares, que presentan NEE, dentro del aula regular.

Objetivos específicos:

- Conocer si la edad de la educadora, influye en su actitud de forma favorable o desfavorable, ante la inclusión de preescolares con NEE, en la escuela regular.
- Conocer si el grado de escolaridad de la educadora influye en su actitud de forma favorable o desfavorable, ante la inclusión de preescolares con nee, en la escuela regular
- Conocer si el tiempo de experiencia docente, determinará una actitud favorable o desfavorable ante la inclusión de preescolares con nee, en la escuela regular.
- Conocer si la participación de las educadoras en el programa de carrera magisterial, es determinante para una mejor actitud ante la inclusión de preescolares con nee, dentro de la escuela regular.
- Conocer si el plan de estudios en que fue formada, favorece a una mejor actitud de las educadoras ante la inclusión de preescolares con nee, en la escuela regular.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles serán las actitudes de las educadoras de la zona escolar No. 1 de la Ciudad de Tlaxcala, ante la inclusión de preescolares, que presentan alguna NEE, dentro del aula regular?
2. ¿la edad de la educadora, influye en su actitud, ante la inclusión de preescolares con nee, en la escuela regular?
3. ¿el grado de escolaridad de la educadora influye en su actitud, ante la inclusión de preescolares con nee, en la escuela regular?
4. ¿a mayor o menor años de servicio de las educadoras, determinarán su actitud ante la inclusión de preescolares con nee, en la escuela regular?
5. ¿la participación de las educadoras en el programa de carrera magisterial, será determinante para una mejor actitud ante la inclusión de preescolares con nee, dentro de la escuela regular?

Justificación

La presente investigación, contribuirá a conocer las actitudes de las educadoras hacia la inclusión de niños con nee, indagando acerca de las creencias, las valoraciones, las normas y las intenciones que giran alrededor de estos niños. Puesto que el estudio de las actitudes es parte importante dentro del qué hacer profesional del psicólogo y en éste caso, conocer las actitudes de las educadoras dentro del acto educativo hacia la inclusión de preescolares con alguna NEE.

- Primero porque como lo menciona Echeita (2008) la inclusión es una aspiración, que da valor e igualdad a todos los alumnos y alumnas, a todo el mundo niños, jóvenes y adultos que desean sentirse incluidos, esto es reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia ya sean familia, escuela, amistades y trabajo.
- Segundo, lograr de éste modo transitar hacia una verdadera escuela inclusiva como lo marca la UNESCO en Inclusión Internacional (2006: 18) “Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados”
- Tercero, no retroceder ante el avance a la atención de grupos social e históricamente discriminados, como lo marca la UNESCO, en 2006, en su documento “Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional”, planteó como un objetivo el desarrollo de una educación inclusiva, haciendo las siguientes recomendaciones:
 - a) Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas e inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, prioridades de acuerdo con las diferentes categorías de población excluida en cada país, y a establecer los marcos legales

e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.

- b) Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad

Con esta investigación se beneficiarán: la institución educativa con un análisis en el cual les permitirá identificar las debilidades del sistema; de manera directa el blanco es el cambio en las educadoras puesto que marcará las conductas y actitudes a fortalecer y modificar, teniendo como resultado una herramienta de evaluación con la cual podrán mejorar sus métodos, técnicas y estrategias para desarrollar un mejor desempeño como docentes y una mejor actitud ante la inclusión de preescolares con NEE. También saldrán beneficiados los niños y niñas que presentan alguna NEE, los cuales son el objetivo principal y la materia prima de la sociedad ya que obtendrán una mejor educación.

El investigador se beneficia por medio del presente estudio, pues responderá a su pregunta de investigación, que constituye una situación primordial para concluir este trabajo que forma parte de su formación profesional y aporta un precedente al estudio en el nivel preescolar.

Capítulo 2 . Principios Básicos

2.1. Normalización e Integración

Los esfuerzos que se han desarrollado internacionalmente para superar la segregación y la educación excluyente de niños con NEE, con o sin discapacidad se ven cristalizados al integrarlos a las aulas regulares. Esta atención se plantea desde los principios de normalización y de integración escolar. Los autores clásicos que dan fundamento a estos principios son Bank-Mikkelsen y Bengt Nirje

Alegre de la Rosa (2000). Menciona que “En 1959 Bank-Mikkelsen (director de los servicios para Deficientes mentales en Dinamarca), consiguió incorporar a la legislación el concepto de Normalización. La normalización consiste en: “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” Para Nirje (director de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes) la normalización consiste en “Hacer accesibles al retrasado mental patrones y condiciones de vida diaria tan semejantes como sea posible a las normas y patrones de la sociedad en general”. El nunca utiliza el término “Normalización de la persona”, sino “Normalización de las condiciones de vida”

Por lo tanto, estos autores coinciden en que el principio de normalización reconoce el derecho que tiene toda persona con discapacidad a integrarse a la sociedad, y lograr su independencia para vivir una vida lo más normal posible, adecuando los medios y servicios a sus necesidades tomando en consideración el contexto en el que se desenvuelve. En nuestro país, el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000). Interpreta la normalización cómo:

Normalización de las condiciones educativas en que se atiende a los niños

con necesidades educativas especiales (NEE) para alcanzar una formación educativa lo más normal posible. Esto significa generar el hecho educativo de acuerdo con lo dispuesto por la Secretaría de Educación, tanto a niños con NEE como a aquellos que no las manifiestan (p.3).

Si bien el término normalización está orientado hacia el campo de la deficiencia mental, también lo podemos aplicar a otros tipos de deficiencias, podemos decir entonces que normalizar, no significa convertir en normal a la persona, sino aceptarla tal como es, con sus limitaciones y deficiencias.

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

2.2 Integración

El concepto de integración representa la consolidación de la escuela basada en el principio de normalización, en virtud en la cual todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de la comunidad. Según Bautista (1991) la filosofía de la integración se fundamenta en el principio de normalización

Nirje menciona que la integración debe considerar el reconocimiento de los derechos del individuo buscando su integridad. En México, dentro del Programa de desarrollo Educativo 1995-2000, la integración educativa se entiende en el marco institucional como: “el acceso al que tienen derecho todos los niños y las niñas a la formación educativa con base en el currículum básico, independientemente de su situación de discapacidad, para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”

Mas tarde, en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002) se conceptualizó la integración educativa como el proceso por el cual los niños con necesidades educativas

especiales (NEE), con alguna discapacidad, con actitudes sobresalientes o con otros factores específicos, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para garantizar el acceso a los propósitos generales de educación, y llevar a cabo la actualización de los recursos y apoyos que permitan mejorar la atención educativa de estos alumnos; así como promover la participación de profesores y padres de familia mediante acciones de sensibilización y asesoría técnica. (p.31).

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

Tradicionalmente los servicios asistenciales para las personas con discapacidad, estaban centralizados en instituciones especiales. Actualmente con los cambios en las políticas educativas, se tiende a descentralizar el servicio e incorporarlos a los centros educativos regulares, con ello estamos hablando de la sectorización de la educación.

Dentro del plan de Desarrollo educativo 1995-2000, este principio consiste en que las posibilidades de ingreso y permanencia de los educandos puedan hacerse en las escuelas que están cerca de sus domicilios, independientemente de su condición de discapacidad. Este principio tiene un alto sentido social y económico, ya que permite a las familias de los niños con NEE ahorrar el dinero que se destinaba para el traslado de los niños y papás para que se les atendiera en las escuelas de educación especial y, lo más importante, es altamente socializante asistir a la misma escuela que sus amigos de cuadra o domicilio.

La sectorización presenta dos grandes ventajas: Uno, rebaja los costos al utilizar los servicios locales a disposición; dos, provoca un cambio positivo en las actitudes de los miembros de la comunidad local o de pertenencia.

La sectorización requiere no solo de la disposición de recursos, servicios y profesionales, también requiere, y de forma primordial, de disposición personal por parte de la comunidad para aceptar a las personas con NEE. Cuando falta la disposición no es posible hablar de una verdadera integración.

2.3 Necesidades Educativas Especiales

La explicación que hace Barraza (2002) de las NEE, nos proporciona una idea más clara para entenderlas ya que nos dice lo siguiente:

El término NEE, es un constructo teórico pedagógico utilizado para apoyar la atención de niños con dificultades de aprendizaje en un modelo de intervención estrictamente educativo. Su carácter interactivo y relativista representa un avance substancial en el campo epistemológico y en el terreno pedagógico representa la más clara concreción de los ideales de una escuela para todos, devolviendo a la escuela su compromiso con el aprendizaje del alumno (p. 3).

En este sentido, se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, y requiere que a su proceso educativo se incorporen mayores y/o diferentes recursos a fin de que logre los fines y objetivos.

Por lo anterior podemos decir que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando al inicio o durante su trayectoria escolar, demanda una atención específica, recursos y apoyos educativos adicionales y/o diferentes para acceder al currículo básico y a los niveles de desarrollo, conocimiento y aprendizaje que le correspondan.

Éste concepto de N. E. E. no excluye, ni intenta sustituir y menos negar la terminología clínica de las diferentes discapacidades. Su objetivo básico es ubicar los fines de la atención de este tipo de personas en el ámbito educativo. A continuación presentamos algunas definiciones de NEE, ofrecidas por diferentes autores:

“Las NEE, son las necesidades educativas específicas, fruto de las características diferenciales del alumno, que es imprescindible satisfacer para asegurar su acceso al currículum” (Coll, 1996, p. 16.)

Las NEE, se refieren a quienes: “tienen una dificultad para aprender significativamente, mayor que la mayoría de los alumnos de su edad o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios de los que disponen las escuelas de su zona” (Marchesi, 1995, p. 16)

Los principios de normalización, integración y sectorización, se unen para darle sentido a los cambios de las políticas educativas institucionales de nuestro país, interpretándolos de la siguiente forma:

2.4 Integración Educativa

La integración educativa se entiende, en el marco institucional, como el acceso al que tienen derecho todos los niños y niñas a la formación educativa con base en el currículum básico, independientemente de su situación de discapacidad, para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

La integración del alumno con discapacidad en la escuela regular es el resultado de un largo proceso que comenzó con el reconocimiento del derecho de todo niño a ser escolarizado, independientemente de sus características personales o de sus dificultades de aprendizaje. El término integración, en general, se refiere a la tendencia a incorporar en la escuela regular a aquellos

estudiantes con discapacidades leves o moderadas. Según Gómez-Palacios (1992), la integración se refiere al medio en que tendrá lugar la instrucción sistemática de las personas con necesidades especiales de educación. Según Birch (1975), la integración educativa se define como la unificación de la educación ordinaria y especial, que ofrece una serie de servicios a todos los niños con base en las necesidades individuales de aprendizaje. De acuerdo con Nicola (1993), la integración se considera como una oportunidad para el mejoramiento de las instituciones escolares y, en consecuencia, de la educación de todos los alumnos.

La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano, básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. “Todos los alumnos tienen derecho a la educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación, 1994).

Actualmente, en el ámbito mundial, la educación básica institucional está suscrita a una política de integración educativa que es el resultado del compromiso de educación para todos y del reconocimiento de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Por razones eminentemente prácticas utilizaremos la definición de Eliseo Guajardo, (1998:4)

Los alumnos con discapacidad en proceso de inclusión en la escuela regular. Que en el curso de su educación básica presenten necesidades educativas especiales y que la educación especial les preste apoyo, a través de USAER, pasan a formar parte de una integración escolar.

2.5 Inclusión Educativa

El principio de educación inclusiva fue adoptado por unanimidad en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994), e implica que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o de otro tipo. Para la UNESCO:

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

El concepto de inclusión nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países que se han preocupado por atender a la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula; por ello, se define como escuela inclusiva en Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial SEP (2006:16):

A aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad.

Capítulo 3

Disposiciones legales relativas a la inclusión

3.1 Disposiciones Internacionales

Desde que en los años 60 del pasado siglo XX los nórdicos N. B. Mikkelsen, Nirje y W. Wolfensberger plantearan para las personas con retraso mental el principio de la “normalización” como el derecho a que desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible y por los medios más normales a su alcance, la mayoría de los países desarrollados han recorrido un camino hacia la equidad en la educación para todo el alumnado. (López, 2009, p. 2)

El informe Warnock ha sido un parte aguas en la educación de personas con NEE, como nos lo explica López (2009) La extensión al plano educativo del principio de normalización concluyó en la propuesta de “integración educativa”, que consagró de forma definitiva el Informe Warnock en 1978. En él se señalan los principios básicos que sustentan este derecho: los fines de la educación son los mismos para todos; las necesidades educativas forman un continuo; la prestación educativa especial tiene un carácter adicional o suplementario y no independiente y paralelo, como sucedía hasta entonces. Del mismo modo, se delimitan las prioridades más urgentes para llevar a cabo dicha reforma: la importancia de iniciar la educación inmediatamente al diagnóstico de la deficiencia, su prolongación más allá de los límites usuales de los sistemas educativos y la urgencia de asegurar la suficiente formación básica y continua en el profesorado que debía aplicarla. Finalmente, y como recomendaciones de especial importancia, se señalan: la escuela ordinaria como marco normalizado y normalizador de la educación.

Para secuenciar las disposiciones internacionales en torno a la atención de las personas con NEE:

Antes que los teóricos de la educación y más allá de los responsables de las políticas educativas, han sido las familias de niños con discapacidad quienes entendieron y exigieron una educación, primero integradora y más adelante inclusiva, que asegurara a sus hijos nada más que el ejercicio del derecho a una educación plena y de calidad, como el resto de los ciudadanos.

Estas reivindicaciones han orientado las últimas Declaraciones Internacionales, que demandan una educación para todos, y donde, con distintos alcances, se recoge este derecho fundamental. Algunos jalones significativos de este proceso lo constituyen:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948),

La Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959),

La Declaración de los Derechos del retrasado mental (1971),

La Convención de los Derechos del Niño (1989),

La Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtiem, 1990),

El Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos (Dakar, 2000),

La Carta de Luxemburgo (1997),

La Declaración de Tesalónica (2003).

Pero hay tres hitos fundamentales que marcan emblemáticamente los progresos hacia la equidad en la educación que significa la escuela inclusiva:

En primer lugar la Declaración de Salamanca (1994), como conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que suscribieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reunidos bajo convocatoria de la UNESCO en esa ciudad española.

La segunda la Declaración de Madrid (2002), como proclama conclusiva del Congreso Europeo de Discapacidad que recoge la voz de las personas con discapacidad, y finalmente:

La tercera, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006 y la 48ª Conferencia Internacional de Educación, como últimos avances en esta lucha.

De forma explícita los países signatarios de la Convención de la ONU:

(...) asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así

como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Con el fin de hacer efectivo este derecho que ratifican mediante la Convención, estos países se comprometen a asegurar que:

- a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d. Se preste el apoyo necesario a las del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (ONU. Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006. Art. 24, p.3).

3.2. Marco Jurídico y normativo en México.

México ha suscrito diversos convenios internacionales para promover la atención educativa de las personas que presentan necesidades educativas especiales, tales como los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las Necesidades Básicas de

Aprendizaje”, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, y la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales de 1994, las cuales constituyen uno de los principales fundamentos para la construcción de una educación que responda a la diversidad¹.

Otros instrumentos internacionales en materia de discapacidad que tienen repercusión en la definición de políticas en México son las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993); la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999) y el Convenio Internacional del Trabajo sobre Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas (núm. 159, 1983). Además de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, (ONU, 2006).

En congruencia con los compromisos asumidos internacionalmente, en nuestro país se cuenta con un marco legal pertinente. El Artículo 3° de la Constitución Política Mexicana señala, en su primer párrafo, que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...].

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada el 11 de junio de 2003, señala que:

Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras.

¹ En Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, SEP, 2006.

Por su parte, la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada el 10 de junio de 2005 en el Diario Oficial de la Federación, constituye, sin lugar a dudas, un paso decidido y fundamental en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Tiene como objetivo:

Establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida.

En el caso de educación, la Ley señala que:

La educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral “de las personas con discapacidad” para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes.

Igualmente, es importante señalar que existen 32 leyes estatales en materia de discapacidad, una por cada entidad federativa del país, y en todas se hacen señalamientos referentes al tema de la educación.

Específicamente, en relación con la educación especial, la Ley General de Educación, en su Artículo 39, señala que: En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos.

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades. (p. 14).

El Artículo 41 de la misma Ley, es importante mencionar que fue modificado en el año 2000, quedando de la siguiente manera:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes.

Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. (p. 14)

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.

Los cambios incorporados son relevantes pues hacen referencia a la necesidad de contar con recursos específicos como métodos, técnicas, materiales y programas, para asegurar la participación y el aprendizaje de la población que presenta NEE en las escuelas de educación básica, lo cual motiva a una reorientación de éste servicio

La reorientación y reorganización de la educación especial en México inicia con el abandono del modelo clínico-terapéutico, combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje de las niñas y los niños con discapacidad, que en ese momento se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica, esta reorientación promovió la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y reconoce el derecho de estos a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias de tal concepto, proponiendo que ningún niño debe considerarse ineducable.

3.2.1 Programa Escuelas de Calidad (PEC)

Desde el 2002 la secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, ha trabajado conjuntamente con las

entidades federativas el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, y ha promovido el establecimiento de líneas de acción, objetivos y estrategias encaminadas a apoyar este proceso en los distintos programas, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Dentro de su población objetivo, el PEC considera a las escuelas que integran alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad o a trastornos generalizados del desarrollo. Además, el PEC (p.13) establece como uno de sus estándares de gestión el siguiente:

“La escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, se otorga prioridad a los que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes y requieren apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades”

En el documento “Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas de calidad, SEP, 2006” se presenta información que les permite a los docentes y a los directivos facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad visual, intelectual, motriz y auditiva, aportándoles ideas concretas que los apoyen en su trabajo cotidiano con estos alumnos. Si bien los cambios dentro de las políticas educativas se están dando para alcanzar con éxito una integración educativa, coincidimos con Larrive cuando afirma (en Verdugo, 1995, p.231) “Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de los alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular”

Bajo esta premisa, es como se aborda el estudio de las actitudes en el presente trabajo, ya que es necesario el estudio de las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con NEE, porque el contacto cotidiano con ello es la base y reflejo de las relaciones sociales de igualdad y desigualdad, en consecuencia tenemos que estar atentos a los factores que favorecen una situación u otra o dicho de otra forma: ¿cómo afecta a los niños con NEE, la impresión que de ello se tiene en el salón de clase incluyendo por supuesto la actitud con que es recibido por el docente?

Es importante destacar que en la mencionada guía, en el componente de presentación aparezca el comentario siguiente:

Sabemos que pueden sentirse confundidos y preocupados frente a la responsabilidad de ofrecer una solución adecuada a las necesidades educativas de este alumnado en la escuela y salón de clases, sobre todo si no se les ha brindado adiestramiento respecto de la discapacidad durante su formación profesional ni en su actualización; sin embargo, es importante que sepan que existe información vasta disponible que puede ayudarles a saber qué hacer y cómo hacerlo. (p. 9)

Como podemos darnos cuenta en el párrafo precedente se puede notar que la SEP, acepta que no ha capacitado a sus docentes para realizar la inclusión, pero si deja en sus manos éste delicado e importante proceso educativo, lo anterior lo exponemos por lo siguiente; en México, el Estado es el que determina y define los planes de estudio de las escuelas normales, estas instituciones son las encargadas de formar a los docentes, el Estado también establece los requisitos para la contratación de los maestros. Las escuelas normales no tienen autonomía, no pueden decidir las modificaciones a su plan de formación profesional (currículo), el Estado es el responsable.

En nuestro país la educación normal ha sufrido 9 reformas, no ahondaremos en ellas ya que su análisis sería tema para una discusión más profunda y, extensa aquí solo mencionaremos las más actuales, ya que es a partir del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales cuando se crean nuevos planes de estudio para las Licenciaturas de: educación preescolar en (1999), primaria (1997), secundaria (1999), educación física (2002) y educación especial (2004).

Las licenciaturas en educación preescolar, primaria y física, contemplan una asignatura denominada Necesidades Educativas Especiales (en 4º semestre, 3º semestre y 6º semestre respectivamente). En el 2009 de forma apresurada se inicia en todo el país una serie de reuniones de consulta para poner en marcha la reforma al nuevo plan de normales 2011, y crear de forma inicial la

nueva “Licenciatura en educación básica”, sustituyendo las anteriores Licenciaturas en educación preescolar y primaria.

De esta forma explicamos lo siguiente, por un lado el Estado realiza las modificaciones a los marcos jurídicos y educativos (indicados por instituciones mundiales ONU, UNESCO, OCDE, BANCO MUNDIAL, ETC) para implementar y ejecutar la inclusión de alumnos con NEE a las escuelas regulares, y no toma en cuenta en este caso la Secretaría de Educación Pública (SEP), si los docentes tienen la preparación adecuada para hacer frente a este reto ya que esta secretaría acepta que no ha capacitado ni formado a docentes con este perfil académico, y menos tomado en cuenta las actitudes con las cuales reciben los docentes a los alumnos con NEE.

3.2.1 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), es una política que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Lo anterior requiere, en nuestro caso y para interés del desarrollo de este trabajo de investigación, mencionamos solo el punto que se refiere a alumnos con NEE:

Favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y/o con capacidades y aptitudes sobresalientes. (p.17)

3.2.3 Plan de Estudios 2011. Educación Básica

El Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa.

Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la **inclusión** y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.

Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje:

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

En el punto 1.8 del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, para favorecer la inclusión y atender a la diversidad, nos dice lo siguiente:

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las

desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación. (p. 35)

3.2.4 Programa de estudio 2011. Preescolar

El programa de estudio del nivel Preescolar 2011, (Guía para la educadora) al referirse a la atención de niños con NEE se dirige a las educadoras de la siguiente forma: “La Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en las manos de las educadoras el Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar” (p. 7)

Y dicho programa de preescolar, en su sección “Bases para el trabajo preescolar” incluye en su punto número 5. “La atención de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y/o con aptitudes sobresalientes” La forma cómo deben ser atendidos estos alumnos:

La educación procurará atender a las niñas y los niños de manera adecuada y de acuerdo con sus propias condiciones, con equidad social; además, tratándose de menores de edad con o sin discapacidad, y con aptitudes sobresalientes, propiciará su inclusión en los planteles de Educación Básica regular y brindará orientación a los padres o tutores, así como a las docentes y demás personal de las escuelas que los atienden. Lo anterior implica tener presente que las niñas y los niños que tienen alguna discapacidad (intelectual, sensorial o motriz), o aptitud sobresaliente, deben encontrar en la escuela un ambiente que propicie su aprendizaje y participación.

Es necesario que las educadoras identifiquen las barreras que pueden interferir en el aprendizaje de sus alumnos y empleen estrategias diferenciadas para promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza para combatir y erradicar actitudes de discriminación.

La disposición de la educadora y de la escuela son esenciales para atender a las niñas y los niños con necesidades educativas especiales, lo que implica un trabajo colaborativo entre la escuela, el grupo y los padres. Adicionalmente, es necesario que la escuela se vincule con los servicios de apoyo a la educación y cree redes con otros sectores. (Programa de estudio 2011. preescolar. p. 23)

Es conveniente mencionar que el mencionado programa 2011 de preescolar, pide a las educadoras que incluyan niños con NEE con o sin discapacidad, y además que identifiquen las barreras en los aprendizajes de dichos niños, también que empleen estrategias con ellos y por si faltara algo, les solicita que den orientación a los padres o tutores y demás personal de la escuela que atiende a estos niños.

Cómo explicamos en líneas más arriba los docentes no han sido capacitados para hacer frente a este proceso de integración educativa; la misma SEP reconoce la falta de formación profesional de sus docentes, ya que no los ha capacitado.

Así que es un poco ilógico que la secretaría de educación pida a sus educadoras den orientación y capacitación a padres y tutores, cuando ellas carecen de esta capacitación profesional. Es destacable también del párrafo citado, que sólo mencione la disposición de la educadora para este trabajo, pero no es solo con buenas intenciones como se debe atender a los requerimientos educativos de los niños con NEE.

Capítulo 4 Actitudes

4.1 Concepto de actitud

El concepto de actitud fue utilizado por primera vez en 1862 por Spencer y las define como:

nuestros juicios sobre asuntos opinables sean o no correctos, dependen en buena parte de la actitud mental con que escuchamos al interlocutor o participamos en la disputa, y para preservar una actitud correcta es necesario que aprendamos en qué grado son verdaderas y al mismo tiempo erróneas las creencias humanas en general. (Spencer, 1862, p.1)

El término “actitud” forma parte de nuestro lenguaje común. Hace muchos años, el psicólogo social Gordon Allport se refirió a la actitud como el concepto más indispensable de la psicología social.

Partiendo de las definiciones de Kantz (1960) y Zimbardo y Ebessen (1969), en Morales (2006: 24) entendemos por actitud: “Una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto (individuos, grupos, ideas, situaciones, etc.)”; y Nunnally (1978: 590), las describe más sencillamente como: “sentimientos hacia objetos”.

Las actitudes han sido conceptualizadas de maneras distintas (pueden verse los diversos enfoques en McGuire, (1969, pp. 144-147); la definición que se ha dado corresponde al enfoque posiblemente más popular, que concibe a la actitud como una variable intermedia entre el estímulo (el objeto de la actitud) y la respuesta o manifestación externa y de alguna manera mensurable.

Vaughan (2008) acerca de las actitudes nos comenta que:

La palabra actitud (en latín *actitudo*) se asocia antiguamente con la palabra latina “*aptus*”, que significa “apto y preparado para la acción”. Este antiguo

significado se refiere a algo directamente observable. Sin embargo, en la actualidad los investigadores consideran a la “actitud” como un constructo que, no es directamente observable, precede a la conducta, y guía nuestras elecciones y decisiones de acción. (p. 148)

4.2 Componentes de las actitudes

Siguiendo a Echebarría (1991) citado en Méndez (2007) comenzaremos diciendo que: no existe una única definición consensuada sobre actitudes. Las diferencias sobre este concepto podrían recogerse en tres bloques generales:

- DEFINICIONES DE CARÁCTER SOCIAL: Estas definiciones son las primeras desde el punto de vista cronológico, pero también las más olvidadas. Desde esta óptica, se considera la actitud como el reflejo a nivel individual de los valores sociales de su grupo. Las actitudes se reflejan en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y regulan las interacciones dentro de ese grupo.
- DEFINICIONES CONDUCTUALES: Cronológicamente son las siguientes en aparecer. La actitud, en este caso, es la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal.
- DEFINICIONES COGNITIVAS: Son las últimas en aparecer y se basan en considerar las actitudes como rejillas interpretativas, esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar y valorar cualquier objeto o situación (p.11).

En un primer afán de concreción hacia la contextualización de nuestro objeto de estudio nos adelantamos a afirmar que serán este último grupo las que fundamenten nuestra investigación, en el sentido de que partimos de un sujeto (Educadora) racional capaz de interpretar, valorar, posicionarse, etc., ante cualquier información a la que sea expuesta, y a partir de ahí actuar.

Allport (1935: 843) define el concepto de actitud de la siguiente manera: "(...) estado mental y neuronal de disposición para responder, organizada por la experiencia, que ejerce una influencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona (...)".

Por lo tanto, para Allport (1935), las actitudes son estados mentales y neuronales (se asocian con elementos cognitivos y emocionales) y además las caracteriza como predictoras de comportamientos, volviendo a estar presente el aspecto conductual.

Un factor en el que coinciden todos los teóricos del estudio de las actitudes, es que se aprenden, y este hecho posee una importancia notable en el ámbito educativo, puesto que se puede trabajar en el fomento, consolidación e incluso cambio de actitudes. En esta misma línea de estudios sobre la formación de actitudes, y hacia un mejor entendimiento del concepto actitud, es preciso tener en cuenta los análisis hechos en torno a los componentes y el proceso de formación de los mismos. Desde la perspectiva más clásica del estudio de las actitudes se consideran tres componentes:

4.2.1 Componente cognitivo.

El componente cognitivo: es la información que tiene un sujeto acerca del objeto de actitud. Los conocimientos que una persona tiene sobre un objeto constituyen el elemento suficiente para fundamentar una actitud. Tal y como expresa Triandis (1974), el componente cognoscitivo es la condición mínima para poseer una actitud.

4.2.2 Componente afectivo

El componente afectivo o evaluativo: fue siempre considerado el componente fundamental, puesto que es el que le aporta un cierto sentimiento

al objeto. El componente afectivo es el que asocia a los objetos el sentimiento de agrado o desagrado hacia la formación de una actitud.

4.2.3 Componente conductual

El componente conativo, comportamental o conductual: es el aspecto dinamizador de la actitud, se definiría como la tendencia a actuar como consecuencia de los sentimientos anteriormente generados. Es decir, ante un objeto social, el sujeto asociará características positivas o negativas que harán de ese objeto algo agradable o desagradable para el sujeto, y además existe una tendencia a actuar de determinada manera ante ese objeto en función de los sentimientos que se generaran hacia él. (Allport, 1935)

Para estudiar las actitudes del docente en la integración de alumnos con NEE, como lo menciona Oñativia (1984), 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)

La teoría de Acción razonada, es un modelo propuesto por Fishbein y Ajzen (1980), es sumamente completo y permite obtener mayor seguridad en la medición de los factores determinantes de la conducta; dicha teoría ha sido aplicada en estudios que intentan predecir y comprender el comportamiento en la planificación familiar, el alcoholismo, la pérdida de peso, el voto, y otras. Además se puede aprovechar en la investigación de comportamientos institucionales como el trabajo docente en la escuela, la atención a los niños con NEE en el aula regular y la calidad del servicio. La institución escolar requiere hoy más que nunca, proporcionar un servicio de calidad que cubra las necesidades de los usuarios. Para ello se requiere conocer sistemáticamente sus comportamientos; actitudes y conductas para planificar acciones que lleven a la escuela a ser más competitiva.

Dentro de la teoría de Acción Razonada (TAR) las creencias acerca de un objeto (actitudinal-psicosocial) proporcionan la base para la formación de una actitud. Es por esto que Ajzen y Fishbein (1975) hablan de la formación de tres tipos de creencias:

- Creencias descriptivas
- Creencias inferenciales
- Creencias informativas

Ajzen y Fishbein (1975) definen la creencia como la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, concepto, valor o atributo. La formación de una creencia implica la unión entre dos aspectos determinados del mundo de un individuo, esto tiene el propósito de conseguir el entendimiento de sí mismo y de su medio ambiente.

Las creencias descriptivas son aquellas que se obtienen de la observación directa de un objeto dado por el individuo. En cambio la interacción que mantiene el individuo con otra persona posibilita la formación de creencias inferenciales o de las características inobservables. Brunner (1965 en Ajzen y Fishbein, 1980) afirma que existen dos modos de adquirir creencias no observables. La persona puede hacer uso de relaciones aprendidas previamente, o recurrir a sistemas de codificación formal de la lógica.

La formación de creencias inferenciales tiene su origen en las creencias descriptivas realizadas con antelación y se basan principalmente en relaciones probabilísticas entre creencias. Una vía muy conocida en la adquisición de creencias es la información obtenida de otros acerca de un objeto, o creencias informativas.

4.4 Medición de las actitudes

Pueden usarse distintos métodos para obtener información concerniente a la actitud de una persona hacia algo, incluyendo la observación directa, las técnicas proyectivas, los indicadores fisiológicos, las mediciones de las asociaciones implícitas y los inventarios o escalas de actitud; para efectos del presente trabajo, utilizaremos estas últimas, las cuales son el método más

popular de medición de actitudes y consisten en un conjunto de enunciados positivos y o negativos concernientes a un concepto específico (un grupo de personas, una institución, un objeto, un constructo)

Podemos mencionar por su orden de aparición histórica las siguientes:

Escala tipo Thurstone

Escala tipo Likert

Escala tipo Guttman

Diferencia semántica de Osgood.

En la presente investigación se utilizó la escala tipo Likert para conocer las actitudes hacia la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales, ya que es muy importante estudiar las respuestas conductuales de las educadoras, porque de ellas depende que la inclusión cumpla su objetivo.

Capítulo 5 Metodología

5.1 Tipo de diseño

El tipo de estudio es descriptivo, ya que se buscó 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, 2010: 80) Con un enfoque cuantitativo por ser secuencial y probatorio como lo explica Sampieri:

Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis. (Sampieri, 2010:4)

De diseño no experimental transeccional o transversal, ya que en estos “se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado”. (Sampieri, 2010:151)

5.2 Variables

Dependiente:

Actitud docente: (Medida por una escala tipo Likert) Actitud de los docentes hacia la Inclusión de preescolares que presentan nee. En aulas regulares

Conceptual: Es una tendencia psicológica en un estado interno de la persona que se expresa mediante la evaluación de una entidad con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad hacia la incorporación del alumno al aula regular y a un espacio escolar (Eagly y Chaiken, 1993).

Operacional: Es la puntuación de los docentes a los reactivos de modalidad bipolar que evalúan la integración escolar como una acción buena-mala; inteligente-insensata, y benéfica-perjudicial.

Variables independientes:

- Experiencia de haber trabajado con niños con NEE.
- Conceptual, tener experiencia profesional con niños con NEE.
- Operacional, Haber dado clases a niños con NEE.

Por experiencia esta se refiere a la interacción y/o participación directa de la educadora de aula regular en la integración educativa y/o escolar, entendida esta como aquella que se lleva a cabo al interior de la escuela y que consiste en crear las condiciones necesarias para que los preescolares con NEE, tengan la misma oportunidad que los alumnos regulares para acceder al currículo.

Variables Independientes (sociodemográficas)

- Edad
- Escolaridad
- Plan de estudios en que fue formada
- Años de servicio
- Experiencia en la integración escolar de niños con NEE

- Participa en carrera magisterial

5.3 Hipótesis

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona escolar no. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y la edad de estas educadoras.

Ha1: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona escolar no. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y la edad de estas educadoras.

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y el nivel de escolaridad de las educadoras.

Ha2: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y el nivel de escolaridad de las educadoras.

Ho3: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y el plan de estudios en que fue formada la educadora.

Ha3: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y el plan de estudios en que fue formada la educadora.

Ho4: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y los años de servicio de las educadoras.

Ha4: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y los años de servicio de las educadoras.

Ho5: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes favorables (positivas), por parte de las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona escolar No. 1 de la Ciudad de Tlaxcala, que han trabajado y que no han trabajado con preescolares con nee, hacia su inclusión en aulas regulares.

Ha5: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes favorables (positivas), por parte de las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona escolar No. 1 de la Ciudad de Tlaxcala, que han trabajado y que no han trabajado con preescolares con nee, hacia su inclusión en aulas regulares.

Ho6: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y si participa en carrera magisterial la educadora o no.

Ha6: Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la actitud de las educadoras de los jardines de niños de la Zona escolar No. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y si participa en carrera magisterial la educadora o no.

5.4 Muestra y Población

Población:

Profesoras Educadoras, que laboran en los Jardines de Niños Federales de la Unidad de Servicios Educativos del estado de Tlaxcala (USET)

Muestra

Se consideraron a 50 Profesoras educadoras de los 10 Jardines de Niños federales de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET) que integran la Zona Escolar No. 1 de Preescolar en el Estado de Tlaxcala.

Se tomó una muestra no probabilística intencional, ya que la investigación se realizó con las 50 educadoras que integran la Zona escolar No. 1, de la Ciudad de Tlaxcala. Pertenecientes a la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET). Las cuales están dentro de un rango de edad entre los 30 y 50 años.

5.5 Instrumento

El instrumento utilizado es el cuestionario para Medir Actitudes Docentes (MAD) que contiene dos secciones: la primera permite recoger datos generales y características de la muestra e información sobre las siguientes variables:

1. genero,
2. edad en años
3. grado máximo de estudio,
4. plan de estudio en que fue formado,
5. experiencia como docente en preescolar,
6. si tiene experiencia en integración o no,
7. grado que atiende actualmente y

8. si participa en carrera magisterial o no.

La segunda, compuesta por 35 preguntas, las cuales sirven para indagar sobre la creencia que tiene el docente con respecto a las capacidades de los alumnos con NEE, los derechos de estos y si la integración es benéfica para estos alumnos.

Es una escala de actitudes hacia la integración educativa nombrado MAD, elaborado por Guarélla, et al. (2000), con base en el escalamiento de rangos de Likert (Sampieri, 1997 y Nadelsticher, 1983), el cual las opciones son:

Totalmente de acuerdo (TA);

De Acuerdo (A)

Indiferente (I)

Desacuerdo (D) y

Totalmente en Desacuerdo (TD).

Se eligió utilizar éste instrumento, porque cumple con los procesos empíricos que le dan confiabilidad y validez al instrumento para medir el constructo actitud docente, ya que para su construcción, los investigadores realizaron una fusión entre los fundamentos filosóficos y sociológicos 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 una 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)

Este cuestionario ha sido adaptado para este estudio considerando la opinión de las educadoras de la zona No. 1 de Preescolar del Estado de Tlaxcala, ante la integración de escolar de preescolares con NEE.

5.6 Procedimiento

Se pidió el permiso correspondiente a la supervisora de la Zona escolar # 1 de Preescolar, posteriormente el instrumento se aplicó a las educadoras por escuela durante los meses de Enero a Marzo del 2013

Por conveniencia a nuestro estudio y debido a la disponibilidad de tiempo de las educadoras, no fue posible aplicar el cuestionario a todas las educadoras en una misma escuela en un solo momento, se aplicó el cuestionario de manera individual, en algunos casos se les dejó para que lo respondieran; se informó que la aplicación del instrumento, así como la información obtenida sería manejada con fines de investigación de tesis y de forma confidencial; posteriormente se agradeció de antemano su cooperación.

Capítulo 6

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado, se presenta el análisis de los datos recogidos mediante el instrumento aplicado.

6.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Los datos obtenidos de las variables sociodemográficas tras la aplicación del cuestionario MAD, fueron sometidos a un análisis estadístico de frecuencia, dándonos los siguientes resultados en la muestra:

La muestra final se conformó por 10 escuelas de preescolar del turno matutino, todas las escuelas cuentan con el servicio de apoyo a la educación regular (USAER).

La muestra quedó constituida por con un total de 50 educadoras, el 100% de los participantes fueron mujeres.

6.1.1 Edad

La edad de las educadoras fluctúa entre los 37 y 55 años de edad, la distribución por grupos de edad se muestra en la tabla 1.

TABLA No.1. EDAD EN AÑOS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	37 a 42 años	14	27,5	28,0	28,0
	43 a 48 años	19	37,3	38,0	66,0
	49 a 55 años	17	33,3	34,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		51	100,0		

Las variables sociodemográficas, se describen a continuación y de acuerdo al cuadro anterior. Para la variable de edad se hicieron 3 rangos, dentro del primero se encuentran las edades entre los 37 y los 42 años con una frecuencia de 14/50 y un porcentaje de 28%, en el segundo grupo se encuentran las edades de 43 a 48 años con una frecuencia de 19/50 y un porcentaje del 38%, mientras que en el tercer grupo lo comprenden las edades de 49 a 55 años con una frecuencia de 17/50 y un porcentaje de 34%

6.1.2 Grado máximo de estudios

En cuanto a la formación profesional de las educadoras, la variable: grado máximo de estudios quedó distribuido en 6 grupos: En el grupo 1. Nivelación pedagógica completa con una frecuencia de 1/50 y un porcentaje de 2%, en el grupo 2. Normal básica completa con una frecuencia de 14/50 y un porcentaje de 28%; En el grupo 3. Licenciatura completa con una frecuencia de 31/50 y un porcentaje de 62%; En el grupo 4. Normal superior completa con una frecuencia de 2/50 y un porcentaje del 4%; En el grupo 5. Normal superior incompleta con una frecuencia de 1/50 y un porcentaje del 2%, y por último el

Grupo 6. Maestría incompleta con una frecuencia de 1/50 y un porcentaje del 2%. Como lo podemos observar en la Tabla 2.

TABLA No.2. GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS

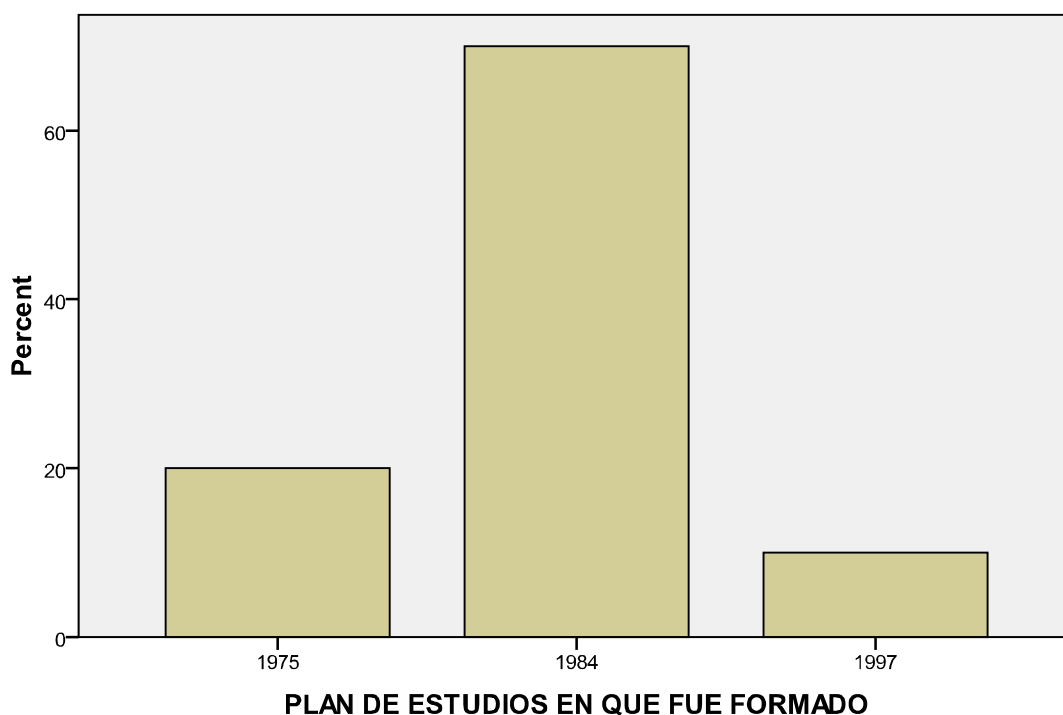
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nivelación pedagógica completa	1	2,0	2,0	2,0
	Normal básica completa	14	27,5	28,0	30,0
	Licenciatura completa	31	60,8	62,0	92,0
	Normal sup. completa	2	3,9	4,0	96,0
	Normal sup. incompleta	1	2,0	2,0	98,0
	Maestría incompleta	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		51	100,0		

6.1.3 Plan de estudios en que fue formada la educadora

Con respecto al plan de estudios en que fue formada la educadora, tenemos tres planes diferentes, el primero es de 1975, el segundo plan de estudios es el de 1984, y el tercer plan de estudios de formación es el de 1997, las frecuencias encontradas son las siguientes: aquellas maestras que fueron formadas dentro del plan 1975, tenemos una frecuencia de 10/50, y un porcentaje del 20%; dentro del plan de estudios de 1984 se dio una frecuencia de 35/50 y un porcentaje de 70%; y por último en el plan de estudios tenemos una frecuencia de 5/50 y un porcentaje del 10%, como lo muestra la tabla 3. Y la figura numero 1. Siguiendo

TABLA No.3 PLAN DE ESTUDIOS EN QUE FUE FORMADO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1975	10	19,6	20,0	20,0
	1984	35	68,6	70,0	90,0
	1997	5	9,8	10,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		51	100,0		

PLAN DE ESTUDIOS EN QUE FUE FORMADO**FIGURA No.1 Plan de estudios en que fue formado.**

6.1.4 Experiencia como docente en educación básica

En cuanto a la variable de años de servicio o experiencia docente, la muestra tiene un rango de 3 años como mínimo como docente y 33 años de

servicio como máximo; este rango se dividió en tres grupos, quedando de la siguiente forma: Grupo No. 1, de 3 a 12 años, con una frecuencia de 1, y un porcentaje de 2%; Grupo No. 2, de 13 a 22 años, con una frecuencia de 20/50 y un porcentaje de 40%; y el grupo 3, de 23 a 33 años de servicio con una frecuencia de 29/50 y un porcentaje de 58%. Como lo muestra la Tabla No. 4

TABLA No. 4 EXPERIENCIA EN AÑOS

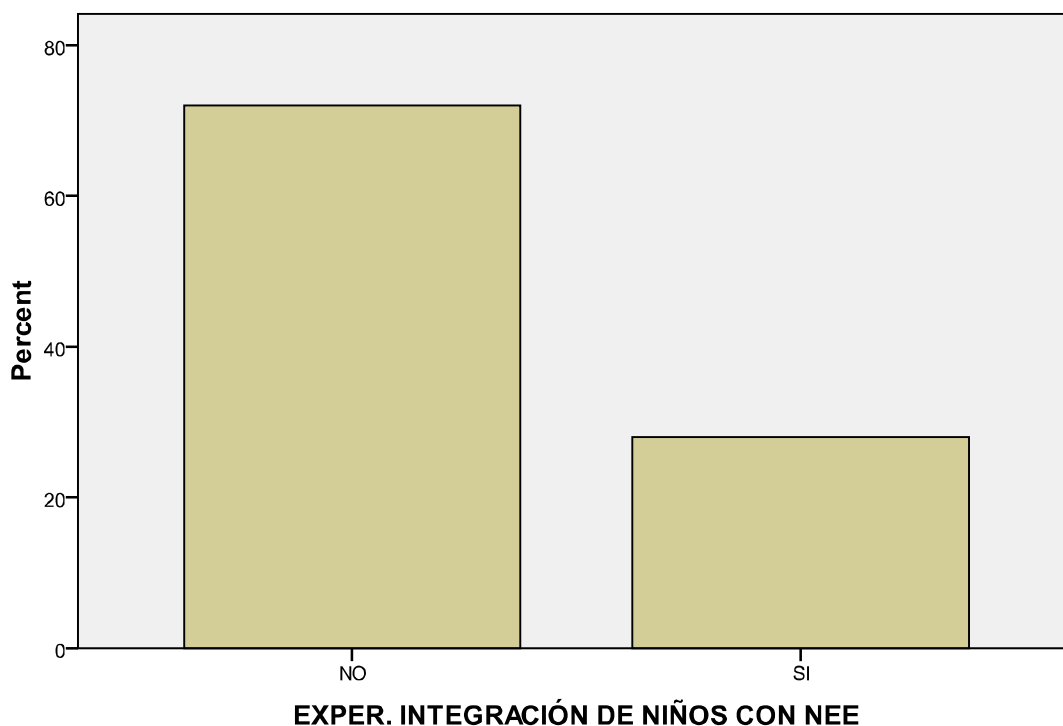
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3 a 12 años	1	2,0	2,0	2,0
	13 a 22 años	20	39,2	40,0	42,0
	23 a 33 años	29	56,9	58,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		51	100,0		

6.1.5 Experiencia en la integración escolar de niños con NEE

En lo que corresponde a la variable: Experiencia en la integración escolar de niños con NEE, éste apartado se dividió en dos partes: En el grupo No. 1 las educadoras que sí han tenido experiencia en la integración, con una frecuencia de 14/50 y un porcentaje de 28% y en el Grupo No.2 las educadoras que no han tenido experiencia en la integración de niños con alguna NEE, este grupo presenta una frecuencia de 36/50 y un porcentaje de 72%. Estos datos los podemos visualizar en la Tabla No.5 y la Figura No.2. Siguiendo.

TABLA No.5 EXPER. INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON NEE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NO	36	70,6	72,0	72,0
	SI	14	27,5	28,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		51	100,0		

EXPER. INETEGACIÓN DE NIÑOS CON NEE**FIGURA No.2 Experiencia en****6.1.6 Grado que atiende actualmente**

En relación al grado que atienden actualmente las educadoras, la muestra no presenta diferencias significativas, solo se presentan los resultados obtenidos, los cuales podemos consultar en la Tabla No.6

TABLA No.6 GRADO Q ATIENDE ACTUALMENTE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Segundo	26	51,0	52,0	52,0
	Tercero	24	47,1	48,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		51	100,0		

6.1.7 Participa en carrera magisterial

La última variable, es la que tiene que ver con la participación de las educadoras en el programa de carrera magisterial, la muestra se dividió en dos grupos: El grupo No1 Sí participa en carrera magisterial, y el grupo No.2 No participa en carrera magisterial, el resultado de la muestra es el siguiente: el grupo No1, presenta una frecuencia de 35/50 y un porcentaje de 70%; el grupo No2, presenta una frecuencia de 15/50, y un porcentaje de 30%, como se muestra en la Tabla No.7

TABLA No.7 Carrera Magisterial

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Si participa	35	68,6	70,0	70,0
	No participa	15	29,4	30,0	100,0
	Total	50	98,0	100,0	
Missing	System	1	2,0		
Total		51	100,0		

6.2 FRECUENCIA DE ACTITUDES DOCENTES (EDUCADORA) HACIA LA INCLUSIÓN DE PREEESCOLARES CON NEE A ESCUELAS REGULARES.

Los datos obtenidos en el cuestionario para medir las actitudes docentes (MAD), se cuantificaron como: TA=4, A=3, D=2, y 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:

6.2.1 Frecuencias por rubro

TABLA No. 8 PREGUNTA-1

Las personas con NEE, tienen derecho a nacer	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Tot. Desacuerdo	2	4,0	4,0	4,0
Desacuerdo	2	4,0	4,0	8,0
Indiferente	8	16,0	16,0	24,0
Acuerdo	16	32,0	32,0	56,0
Tot de Acuerdo	22	44,0	44,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

La V1, muestra que 22/50 (44%) de las educadoras encuestadas están totalmente de acuerdo en que “Las personas con NEE tienen derecho de nacer” mientras que solo 2/50 (4%) de ellas están completamente en desacuerdo. Ver Tabla No. 8

TABLA No. 9 PREGUNTA-2

Me gusta enseñar a los alumnos con NEE dentro del aula		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tot. Desacuerdo	1	2,0	2,0	2,0
	Indiferente	2	4,0	4,0	6,0
	Acuerdo	21	42,0	42,0	48,0
	Tot. de Acuerdo	26	52,0	52,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V2; nos muestra que 26/50 (52%) de las educadoras encuestadas están totalmente de acuerdo en “Me gusta enseñar a los alumnos con NEE dentro del aula” estando en su extremo sólo 1/50 (2%) en total desacuerdo. Ver tabla No.9

TABLA No.10 PREGUNTA-3

Los alumnos con NEE son inteligentes		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tot. Desacuerdo	1	2,0	2,0	2,0
	Desacuerdo	1	2,0	2,0	4,0
	Indiferente	5	10,0	10,0	14,0
	Acuerdo	22	44,0	44,0	58,0
	Tot. Acuerdo	21	42,0	42,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Respecto a la V3; “Los alumnos con NEE son inteligentes” 21/50 (42%) de las educadoras encuestadas están totalmente de acuerdo con ello, y sólo 1/50 (2%) estuvo en total desacuerdo. Ver Tabla No.10

TABLA No.11 PREGUNTA-4

Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con NEE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Acuerdo	22	44,0	44,0	44,0
	Indiferente	6	12,0	12,0	16,0
	Desacuerdo	20	40,0	40,0	56,0
	Tot. Desacuerdo	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En cuanto a la V4; “Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con NEE” Las educadoras encuestadas refieren que 22/50 de ellas o sea el (44%) está de acuerdo y solo 2/50 (4%) está en total desacuerdo. Ver Tabla No.11

TABLA No.12 PREGUNTA-5

Las personas con NEE viven mejor en internados		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tot. Desacuerdo	21	42,0	42,0	42,0
	Desacuerdo	8	16,0	16,0	24,0
	Indiferente	10	20,0	20,0	44,0
	Acuerdo	4	8,0	8,0	8,0
	Tot. Acuerdo	7	14,0	14,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En cuanto a la V5; “Las personas con NEE viven mejor en internados” 21/50 son el (42%) de las educadoras están en total desacuerdo con esta afirmación, y solo 7/50 (14%) están en total de acuerdo. Ver Tabla No.12

TABLA No.13 PREGUNTA-6

Es bueno que las personas con NEE estudien en escuelas regulares		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desacuerdo	1	2,0	2,0	2,0
	Indiferente	3	6,0	6,0	8,0
	Acuerdo	26	52,0	52,0	60,0
	tot Acuerdo	20	40,0	40,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Respecto a la V6; “Es bueno que las personas con NEE estudien en escuelas regulares” 20/50 (40%) de las educadoras opino estar totalmente de acuerdo, y en el otro extremo 1/50 (2%) opino estar en desacuerdo. Ver Tabla no.13

TABLA No. 14 PREGUNTA-7

Los alumnos con NEE tienen potencial para razonar		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desacuerdo	4	8,0	8,0	8,0
	Indiferente	4	8,0	8,0	16,0
	Acuerdo	24	48,0	48,0	64,0
	tot Acuerdo	18	36,0	36,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V7; muestra que 24/50 (48%) está de acuerdo en que “Los alumnos con NEE tienen potencial para razonar” y solo 4/50 (8%) de las educadoras está en desacuerdo. Ver Tabla No.14

TABLA No.15 **PREGUNTA-8**

Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Desacuerdo	4	8,0	8,0	12,0
	Indiferente	9	18,0	18,0	30,0
	Acuerdo	16	32,0	32,0	62,0
	tot Acuerdo	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V8; “Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción” 19/50 (38%) de las educadoras opinaron estar totalmente de acuerdo, y en el extremo opuesto solo 2/50 (4%) opinó estar en total desacuerdo. Ver Tabla No.15

TABLA No.16 PREGUNTA-9

Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desacuerdo	1	2,0	2,0	2,0
	Indiferente	4	8,0	8,0	10,0
	Acuerdo	28	56,0	56,0	66,0
	tot Acuerdo	17	34,0	34,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Lo que respecta a la V9; “Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE” 28/50 (56%) de las educadoras encuestadas afirmó estar de acuerdo y solo 1/50 (2%) opinó estar en desacuerdo. Ver Tabla No.16

TABLA No.17 PREGUNTA-10

Una persona con NEE tiene dificultades para estudiar		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	9	18,0	18,0	18,0
	Desacuerdo	3	6,0	6,0	24,0
	Indiferente	16	32,0	32,0	56,0
	Acuerdo	10	20,0	20,0	76,0
	tot Acuerdo	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V10; muestra que 12/50 (24%) están totalmente de acuerdo en que “una persona con NEE tiene dificultades para estudiar” en tanto que 9/50 (18%) de las educadoras encuestadas están en total desacuerdo con la afirmación. Ver Tabla No.17

TABLA No.18 PREGUNTA-11

Los alumnos con NEE están imposibilitados para poner atención		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	18	36,0	36,0	36,0
	Desacuerdo	13	26,0	26,0	62,0
	Indiferente	14	28,0	28,0	90,0
	tot Acuerdo	5	10,0	10,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En la V11; 18/50 (36%) de las educadoras están en total desacuerdo en que “Los alumnos con NEE están imposibilitados para poner atención” y solo 5/50 (10%) están totalmente de acuerdo con esta afirmación. Ver Tabla No.18

TABLA No.19 PREGUNTA-12

Los alumnos con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	6	12,0	12,0	12,0
	Desacuerdo	4	8,0	8,0	20,0
	Indiferente	20	40,0	40,0	60,0
	Acuerdo	4	8,0	8,0	68,0
	tot Acuerdo	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En cuanto a la V12; “Los alumnos con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela” las educadoras encuestadas opinaron lo siguiente 16/50

(32%) dijo estar totalmente de acuerdo y solo 6/50 (12%) opinó estar en total desacuerdo. Ver Tabla No.19

TABLA No. 20 **PREGUNTA-13**

Los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	5	10,0	10,0	10,0
	Desacuerdo	6	12,0	12,0	22,0
	Indiferente	13	26,0	26,0	48,0
	Acuerdo	12	24,0	24,0	72,0
	tot Acuerdo	14	28,0	28,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V13; muestra que 14/50 (28%) de las educadoras opinaron estar totalmente de acuerdo en que “los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos” y solo 5/50 (10%) opinó estar en total desacuerdo. Ver Tabla No.20

TABLA No.21 PREGUNTA-14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral				
	tot Desacuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Desacuerdo	8	16,0	16,0	20,0
	Indiferente	18	36,0	36,0	56,0
	Acuerdo	12	24,0	24,0	80,0
	tot Acuerdo	9	18,0	18,0	98,0
	6	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Con respecto a la V14; “Los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral” 12/50 (24%) de las educadoras opinaron estar de acuerdo y 2/50 (4%) opino estar en total desacuerdo. Ver Tabla No.21

TABLA No.22 PREGUNTA-15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Es imposible para alumnos con NEE realizar actividades en el aula regular				
	tot Acuerdo	9	18,0	18,0	18,0
	Acuerdo	15	30,0	30,0	48,0
	Indiferente	12	24,0	24,0	72,0
	Desacuerdo	4	8,0	8,0	80,0
	tot Desacuerdo	10	20,0	20,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V15; muestra que 10/50 (20%) está totalmente en desacuerdo en que “Es imposible para los alumnos con NEE realizar actividades en el aula regular” y solo 9/50 (18%) de las educadoras dijo estar totalmente de acuerdo. Ver Tabla No.22

TABLA No.23 PREGUNTA-16

Las personas con NEE son seres sociales educables		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Desacuerdo	12	24,0	24,0	28,0
	Indiferente	5	10,0	10,0	38,0
	Acuerdo	25	50,0	50,0	88,0
	tot Acuerdo	6	12,0	12,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Con respecto a la V16; “las personas con NEE son seres sociales educables” se registró una frecuencia de 25/50 (50%) en el rubro de acuerdo y 2/50 (4%) en el rubro totalmente en desacuerdo. Ver Tabla No.23.

TABLA No.24 PREGUNTA-17

Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	5	10,0	10,0	10,0
	Desacuerdo	7	14,0	14,0	24,0
	Indiferente	18	36,0	36,0	60,0
	Acuerdo	10	20,0	20,0	80,0
	tot Acuerdo	10	20,0	20,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V17; muestra que 10/50 (20%) de las educadoras está totalmente de acuerdo en que “Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar” y 5/50 (10%) de las educadoras encuestadas está en total desacuerdo con la afirmación. Ver Tabla No.24

TABLA No.25 PREGUNTA-18

El aprendizaje de los alumnos con NEE se favorece con la intervención de especialistas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	5	10,0	10,0	10,0
	Desacuerdo	5	10,0	10,0	20,0
	Indiferente	12	24,0	24,0	44,0
	Acuerdo	18	36,0	36,0	80,0
	tot Acuerdo	10	20,0	20,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En la V18: 10/50 (20%) de las educadoras afirma estar totalmente de acuerdo en que “El aprendizaje de los alumnos con NEE se favorece con la intervención de especialistas” y 5/50 (10%) afirma estar en total desacuerdo. Ver Tabla No.25

TABLA No.26 **PREGUNTA-19**

La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	1	2,0	2,0	2,0
	Desacuerdo	3	6,0	6,0	8,0
	Indiferente	2	4,0	4,0	12,0
	Acuerdo	21	42,0	42,0	54,0
	tot Acuerdo	23	46,0	46,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En la V19; “La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE” 23/50 (46%) de las educadoras encuestadas afirmó estar totalmente de acuerdo, y solo 1/50 (2%) de las educadoras afirmo estar en total desacuerdo. Ver Tabla No.26

TABLA No.27 **PREGUNTA-20**

Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptadas por los demás		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	8	16,0	16,0	16,0
	Desacuerdo	3	6,0	6,0	42,0
	Indiferente	22	44,0	44,0	86,0
	Acuerdo	4	8,0	8,0	94,0
	tot Acuerdo	13	26,0	26,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En el caso de la V20; 13/50 (26%) de las educadoras encuestadas afirmaron estar totalmente de acuerdo en que “Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptadas por los demás” y en el rubro totalmente en desacuerdo 8/50 (16%). Ver Tabla No.27.

TABLA No.28 PREGUNTA-21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con los demás					
Valid tot Desacuerdo		3	6,0	6,0	6,0
Desacuerdo		9	18,0	18,0	24,0
Indiferente		24	48,0	48,0	72,0
Acuerdo		5	10,0	10,0	82,0
tot Acuerdo		9	18,0	18,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

En la V21; “Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con los demás” aquí es significativo que 24/50 (48%) de las educadoras encuestadas opinaron ser indiferentes ante la afirmación, y solo 9/50 (18%) dijo estar totalmente de acuerdo, y en su contraparte 3/50 (6%) opinó estar totalmente en desacuerdo. Ver Tabla No.28

TABLA No.29 PREGUNTA-22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE					

Valid	Acuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Indiferente	9	18,0	18,0	22,0
	Desacuerdo	17	34,0	34,0	56,0
	tot Desacuerdo	22	44,0	44,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Por su parte la V22; “Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE” presento una frecuencia de 22/50 y (44%) en Total desacuerdo, solo 2/50 y (4%) en desacuerdo. Ver Tabla No.29.

TABLA No.30**PREGUNTA-23**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas en la escuela				
	tot Desacuerdo	1	2,0	2,0	2,0
	Desacuerdo	3	6,0	6,0	8,0
	Indiferente	4	8,0	8,0	16,0
	Acuerdo	19	38,0	38,0	54,0
	tot Acuerdo	23	46,0	46,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En el caso de la V23; “Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas en la escuela” las educadoras encuestadas opinaron estar totalmente de acuerdo 23/50 que representa el (46%), y solo 1/50 que representa el (2%) opinó estar en total desacuerdo. Ver Tabla No.30

TABLA No.31 **PREGUNTA-24**

Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	1	2,0	2,0	2,0
	Desacuerdo	4	8,0	8,0	10,0
	Indiferente	1	2,0	2,0	12,0
	Acuerdo	25	50,0	50,0	62,0
	tot Acuerdo	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En la V24; “Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular” presento una frecuencia de 25/50 y (50%), en De Acuerdo y 4/50 que representa el (8%) en Desacuerdo. Ver Tabla No.31

TABLA No.32 **PREGUNTA-25**

Los alumnos con NEE son poco inteligentes		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Acuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Acuerdo	10	20,0	20,0	24,0
	Indiferente	9	18,0	18,0	42,0
	Desacuerdo	19	38,0	38,0	80,0
	tot Desacuerdo	10	20,0	20,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V25; muestra que 19/50 y 10/50 representan el (38%) y (20%) en la opción Desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente, y en su

contraparte solo 2/50 que representa el (4%) dijeron estar totalmente de acuerdo. Ver Tabla No.32

TABLA No.33 PREGUNTA-26

Las personas con NEE, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Desacuerdo	3	6,0	6,0	6,0
	Desacuerdo	8	16,0	16,0	22,0
	Indiferente	16	32,0	32,0	54,0
	Acuerdo	21	42,0	42,0	96,0
	tot Acuerdo	2	4,0	4,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En cuanto a la V26; “Las personas con NEE, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano” muestra que 21/50 y (42%) están de acuerdo y solo 8/50 y (16%) están en desacuerdo con dicha afirmación. Ver Tabla No.33

TABLA No.34 PREGUNTA-27

Las personas con NEE, deben estar en escuelas exclusivas para ellos		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	10	20,0	20,0	20,0
	Desacuerdo	24	48,0	48,0	68,0
	tot Desacuerdo	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V27; “Las personas con NEE, deben estar en escuelas exclusivas para ellos” presenta una diferencia significativa, ya que 24/50 o sea un (48%) de la muestra está en Desacuerdo, no existe opinión en desacuerdo, en cambio 10/50 y (20%) son indiferentes a tal afirmación. Ver Tabla No.34

TABLA No.35 **PREGUNTA-28**

Los alumnos con NEE, deben tener una sección exclusiva dentro del aula		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Acuerdo	4	8,0	8,0	8,0
	Indiferente	11	22,0	22,0	30,0
	Desacuerdo	23	46,0	46,0	76,0
	tot Desacuerdo	12	24,0	24,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En lo que concierne a la V28; “los alumnos con NEE, deben tener una sección exclusiva dentro del aula” 23/50 y (46%) de las educadoras opinaron estar en desacuerdo y 4/50 (8%) opino estar de acuerdo. Ver Tabla No.35

TABLA No.36 **PREGUNTA-29**

Las relaciones entre familia deben evitarse cuando existe algún miembro con NEE en alguna de ellas		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Acuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Acuerdo	7	14,0	14,0	18,0
	Indiferente	9	18,0	18,0	36,0
	Desacuerdo	22	44,0	44,0	80,0
	tot Desacuerdo	10	20,0	20,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En la V29; “Las relaciones entre familia deben evitarse cuando existe algún miembro con NEE en alguna de ellas” presenta una frecuencia de 22/50 y (44%) en la opción Desacuerdo y solo 2/50 y (4%) en total desacuerdo. Ver Tabla No.36

TABLA No.37 **PREGUNTA-30**

Las personas con NEE son un problema para la sociedad		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Acuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Acuerdo	3	6,0	6,0	10,0
	Indiferente	8	16,0	16,0	26,0
	Desacuerdo	21	42,0	42,0	68,0
	tot Desacuerdo	16	32,0	32,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Con respecto a la V30; “Las personas con NEE, son un problema para la sociedad” nos muestra una frecuencia de 21/50 y (42%) en la opción estar en desacuerdo, y solo 3/50 y (4%) educadoras opinaron estar de acuerdo con la afirmación. Ver Tabla No.37

TABLA No.38 PREGUNTA-31

La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con NEE		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Acuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Acuerdo	7	14,0	14,0	18,0
	Indiferente	16	32,0	32,0	50,0
	Desacuerdo	14	28,0	28,0	78,0
	tot Desacuerdo	11	22,0	22,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V31; “La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con NEE” presenta una frecuencia de 11/50 y (22%) en contraparte solo 2/50 que representa el (4%) opinaron estar totalmente de acuerdo, sin embargo 16/50 que representa el (32%) opino ser indiferente. Ver Tabla No.38

TABLA No.39 PREGUNTA-32

El aprendizaje de un alumno con NEE depende de un buen desarrollo integral		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Desacuerdo	5	10,0	10,0	10,0
	Indiferente	8	16,0	16,0	26,0
	Acuerdo	19	38,0	38,0	64,0
	tot Acuerdo	18	36,0	36,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V32; “El aprendizaje de un alumno con NEE depende de un buen desarrollo integral” Arroja una frecuencia de respuesta de 18/50 que representa el (36%) en la opinión estar totalmente de acuerdo, en cambio solo 5/50 que representa el (10%) opinó estar en desacuerdo con la afirmación. Ver Tabla No.39

TABLA No.40 PREGUNTA-33

La atención extra que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Indiferente	9	18,0	18,0	18,0
	Desacuerdo	19	38,0	38,0	56,0
	tot Desacuerdo	22	44,0	44,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La V33; “La atención extra que requieren los estudiantes con NEE, irá en detrimento de los otros estudiantes” presenta una frecuencia de 22/50 que representa el (44%) en la opción estar en total desacuerdo, aquí no hay respuesta por parte de las educadoras en la opción estar en desacuerdo o en total desacuerdo. Ver tabla No.40

TABLA No.41 **PREGUNTA-34**

La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tot Acuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Acuerdo	6	12,0	12,0	16,0
	Indiferente	26	52,0	52,0	68,0
	Desacuerdo	9	18,0	18,0	86,0
	tot Desacuerdo	7	14,0	14,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

En cuanto a la V34; “la integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial” 26/50 que representa el (52%) de las educadoras encuestadas opino ser indiferente ante esta afirmación. Ver Tabla No.41

TABLA No.42 **PREGUNTA-35**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Una persona con NEE es incompetente para estudiar				
	tot Acuerdo	2	4,0	4,0	4,0
	Acuerdo	4	8,0	8,0	12,0
	Indiferente	8	16,0	16,0	28,0
	Desacuerdo	16	32,0	32,0	60,0
	tot Desacuerdo	20	40,0	40,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Por último la V35; “Una persona con NEE es incompetente para estudiar” arrojo una frecuencia de respuesta de 20/50 que representa el (40%) de las educadoras opinó estar en total desacuerdo ante la afirmación, y solo 2/50 que representa el (4%) opinó estar totalmente de acuerdo. Ver Tabla No.42.

6.3 PRUEBA DE HIPÓTESIS

Se realizó un análisis de Chi Cuadrado de Person, el cual es un estadístico no paramétrico y es una herramienta para pruebas de significación de la hipótesis nula de independencia estadística entre variables categoriales en tablas de contingencia, dicho análisis se realizó con el resultado del cuestionario MAD y las variables sociodemográficas: Edad, grado máximo de estudios, plan de estudios en que fue formado, experiencia como docente en educación básica, experiencia en integración y si participa en carrera magisterial o no; esto para conocer la influencia de las variables independientes sobre los factores y aceptar las hipótesis nulas o desecharlas aceptando la hipótesis alterna según sea el caso, a continuación se presentan los resultados obtenidos.

6.3.1 EDAD EN AÑOS y cuestionario MAD

En relación con la “edad”, se formaron tres grupos: G1=37 a 42 años; G2=43 a 48 años; G3=49 a 55 años. Se encontró que el grupo que presenta una mejor actitud hacia la integración, es el grupo G2 al contabilizar un 38%; seguido por el G3 con un 34%; y por último el G1 con un 28%. No presentan grandes diferencias con respecto a sus porcentajes.

También podemos concluir con base en el análisis Chi cuadrado, de estas variables que: Al presentar “p” un grado de significancia de ,547 mayor a “a” (alpha) $\alpha=0.05$. Por lo tanto concluimos que estadísticamente no hay evidencia para desechar la, H_0 (Hipótesis nula). En otras palabras: No existe relación entre la actitud de las educadoras de los Jardines de Niños de la Zona escolar no. 1, hacia la inclusión de preescolares con nee, a la escuela regular y la edad de estas educadoras. Ver Tabla No.43

TABLA No. 43 Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,976 ^a	6	,547
Likelihood Ratio	5,735	6	,453
Linear-by-Linear Association	,077	1	,781
N of Valid Cases	50		

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,56.

6.3.2 GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS

En cuanto al grado máximo de estudios, se encontró que las educadoras que presentan mayor actitud ante la inclusión de niños con NEE, son las educadoras con un nivel de Licenciatura, las cuales representan un 62% de la muestra y un 58%, en el componente de Acuerdo. Ver Tabla No.45 en Anexo No.2

Con base en el análisis de Chi Cuadrado, vemos que su valor (Chi-Square Value) es de una magnitud muy grande (13.431) y acusa una significación asintótica bilateral de .569, Esta cifra es una probabilidad y significa el valor de “p”= (P Value). Cuando esta probabilidad es inferior a 0.05 (p: Nivel de Significación= 5%), se suele rechazar la hipótesis de independencia Ho, de no relación entre las variables. Por lo tanto aquí tenemos un valor de “p” mayor a alpha (.569), entonces se concluye que no existe relación entre la variable “Grado máximo de estudios” y las actitudes que presentan las educadoras. ver Tablas No.44

TABLA No. 44 **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,431 ^a	15	,569
Likelihood Ratio	13,299	15	,579
Linear-by-Linear Association	,029	1	,866
N of Valid Cases	50		

a. 21 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

6.3.3 PLAN DE ESTUDIOS EN QUE FUE FORMADO

En cuanto a la variable: “plan de estudios en que fue formado como docente la educadora” y la actitud que presenta ante la inclusión de niños con NEE a la escuela regular, mediante los datos obtenidos con el cuestionario MAD para tal fin, encontramos lo siguiente: la muestra se dividió en tres grupos, G1=Plan 1975; G2=Plan 1984; G3=Plan 1997.

Se encontró que el G2=1984, es el grupo de las educadoras que presenta una mejor actitud ante la inclusión de preescolares con NEE a las escuelas regulares representando un 70% de la muestra junto con un 75% en actitud positiva y un 43% en actitud muy positiva; el grupo que representa una mas

baja aceptación a la inclusión es el grupo G3=1997, el cual representa solo el 10% de la muestra.

Mediante la prueba de hipótesis usando SPSS, para relacionar las variables “Plan de estudios en que fue formada la educadora” y la actitud que presenta la educadora ante la inclusión de preescolares con NEE a la escuela regular, podemos encontrar que el valor encontrado para Chi cuadrado es de 9.821, y el grado de significancia=.234, o sea mayor a alpha (0.05), concluimos que se acepta la Ho, aceptando que hay evidencia estadística para afirmar que no existe relación entre las variables y no se afectan entre si. Ver Tabla no.45.

TABLA No. 45 **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,821 ^a	6	,132
Likelihood Ratio	12,164	6	,058
Linear-by-Linear Association	,721	1	,396
N of Valid Cases	50		

a. 9 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 20.

6.3.4 EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

Referente también a la experiencia como docente en educación básica o años de servicio, de las educadoras, se formaron tres grupos, quedando de la siguiente manera: G1=3 a 12 años de servicio; G2=13 a 22 años de servicio; y G3=23 a 33 años de servicio.

El grupo G3, es el que presenta una mayor actitud de aceptación a la inclusión de preescolares en escuelas regulares con un 58%; del total de las educadoras encuestadas; el grupo que presenta una menor aceptación es el G1, con solo un 2%.

El contraste de hipótesis realizado con el Chi Cuadrado, nos presenta los siguientes resultados: el Chi Cuadrado calculado es de 3.842, y el grado de significancia es de .698, mayor que “a”=0.05. Con lo que se acepta la Ho, “No existe relación entre las variables años de servicio y la actitud hacia la inclusión de preescolares en escuelas regulares” Ver Tabla No. 46.

TABLA No. 46 **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,842 ^a	6	,698
Likelihood Ratio	4,270	6	,640
Linear-by-Linear Association	,062	1	,803
N of Valid Cases	50		

a. 8 cells (66, 7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

6.3.5 EXPERIENCIA EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE PREESCOLARES CON NEE EN ESCUELAS REGULARES

En relación a si las educadoras “han trabajado con niños con NEE”, de acuerdo a su respuesta, la muestra se dividió en dos grupos: G1=Sí tienen experiencia con 14 educadoras y un 28% de la muestra; y el G2=No tienen experiencia con 36 educadoras que representan un 72% de la muestra.

El contraste de las hipótesis, arrojó un resultado de “p” (grado de significancia) .521; mayor que alpha “a” (0.05) y un valor de Chi cuadrado calculado de 2.257, con lo que podemos asumir que la Ho (Hipótesis nula) es aceptada, no teniendo relación las variables. Ver Tabla No. 47

TABLA No. 47 **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,257 ^a	3	,521
Likelihood Ratio	2,332	3	,506
Linear-by-Linear Association	,542	1	,461
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,56.

6.3.5 PARTICIPA EN CARRERA MAGISTERIAL

En relación a si la educadora participa en carrera magisterial o no, la muestra se dividió en dos grupos G1=Sí participa en carrera magisterial y G2=No participa en carrera magisterial; Se encontró que en el G1, las educadoras representan un 70% de la muestra y muestran una actitud positiva ante la inclusión con una frecuencia de 27/50 y un 54% de la muestra, y por el contrario en el G2, las educadoras representan un 30% y de estas 13 presentan una actitud positiva equivalente al 26% de la muestra total. Concluyendo que son las maestras del G1 quienes presentan en mayor grado una actitud más positiva ante la inclusión.

De acuerdo con los datos obtenidos por la prueba Chi cuadrado, y que son los siguientes: encontramos el valor de Chi Cuadrado con 8.234; el valor de “p” o grado de significancia con 0.41; lo que nos dice que es menor a alpha “a”, por lo tanto en este análisis rechazamos la hipótesis nula “Ho” y aceptamos la Hipótesis alterna “Ha” lo que quiere decir que si existe relación entre las variables “Participa en carrera magisterial y la actitud de la educadora ante la inclusión de preescolares a escuelas regulares” Ver Tabla No. 48.

TABLA No. 48 **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,234 ^a	3	,041
Likelihood Ratio	8,532	3	,036
Linear-by-Linear Association	4,955	1	,026
N of Valid Cases	50		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is, 60.

Capítulo 7 DISCUSIÓN

Considerando lo planteado en el objetivo de investigación que consistió en conocer qué tipo de actitud presentan las educadoras hacia la inclusión de preescolares con NEE, a las escuelas regulares; Los análisis realizados nos dieron como resultado varios datos estadísticamente significativos, obtenidos a través de las respuestas al instrumento aplicado a cada una de las 50 educadoras que conformaron la muestra y que pertenecen a la Zona escolar No. 1 del Estado de Tlaxcala.

Por medio de dicho instrumento se observó que las educadoras que respondieron el instrumento, presentan diferentes actitudes hacia la inclusión de niños con NEE a la escuela regular, **en su gran mayoría la actitud predominante fue favorable**, la cual puede depender de la edad de la educadora, su grado máximo de estudio; del plan de estudio con el que se formó profesionalmente, si ya ha dado clases a niños con NEE; o por último, si está participando en el programa denominado “Carrera Magisterial”

Iniciaremos con la variable “edad” de la educadora, aquí tenemos un resultado igual en las respuestas de las educadoras por los grupos G2 y G3 en las opciones totalmente de acuerdo, siendo el grupo G1, el de menor aceptación con una diferencia mínima de 3 puntos abajo, no existiendo grandes significancias entre una actitud favorable o desfavorable entre los tres grupos. En la variable “grado máximo de estudios” encontramos una diferencia muy notoria, ya que las educadoras con nivel de Licenciatura, son las que presentan una actitud más favorable a la inclusión de preescolares con NEE al aula regular, este grupo representa el 62% del total de la muestra; De acuerdo con los resultados del cuestionario MAD, en la variable “Plan de estudios en que fue formada la educadora” encontramos una diferencia contundente al observar que el 70% de las educadoras que muestran una actitud favorable a la inclusión, pertenecen al plan de estudios 1984, es importante mencionar que

las autoridades educativas ya han modificado el plan de estudios de la educación normal, para que se contemple en él la integración educativa, con ello todos los maestros de las nuevas generaciones, podrán recibir cuando menos la formación teórica, y así adquirir una actitud más favorable hacia la inclusión. Se debe considerar que las educadoras encuestadas fueron formadas antes de estas modificaciones, y la capacitación que la Secretaría de Educación Pública les ha dado en éste tema, no ha sido obligatoria, dejando la capacitación en una decisión personal y solo los docentes con más iniciativa se han capacitado en este ramo de la educación. Las educadoras que conforman la muestra, le han manifestado al autor del presente documento, que por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no han recibido ningún tipo de material para apoyar a sus alumnos con NEE, esto las ha hecho buscar apoyo de los especialistas de USAER (Maestras de Apoyo), información en los consejos técnicos o simplemente trabajando por intuición, sin saber las consecuencias que esto pueda traer al niño.

En cuanto a la variable “experiencia como docente en educación básica” el grupo de educadoras (23 a 33 años) de servicio, es el que presenta una actitud más favorable hacia la inclusión con un 58% de la muestra, seguido por un 40% del grupo (13 a 33 años de servicio), como se mencionó en líneas anteriores, estas educadoras comparten la problemática de no tener una formación curricular en NEE, muy por el contrario las estrategias que han utilizado han sido con base en sus experiencias con estos niños; otras con lecturas; mediante comentar la situación en sus consejos técnicos y uno que otro curso relacionado al tema. El compartir sus problemáticas en equipo, como lo ha mencionado Echeita (1991:190) “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”.

En lo que concierne a la experiencia en integración, las educadoras que no han tenido experiencia es el grupo más numeroso representan un 72% de la

muestra y también es el grupo que presenta una actitud más favorable hacia la integración.

En la última variable, las educadoras que sí participan en carrera magisterial, son las que representan un 70% de la muestra, este dato pudiera deberse a dos posibilidades, la primera porque si están participando en dicho programa, están más sensibilizadas y concientizadas de la importancia que tiene la inclusión en el desarrollo integral del niño con NEE, o la segunda posibilidad porque dentro del programa se le otorgan 4 puntos extras a la educadora para que incremente su porcentaje y así poder ascender al siguiente nivel de carrera magisterial, lo que significa una mejora sustancial en su ingreso económico.

De acuerdo con los resultados obtenidos con el cuestionario MAD, las educadoras en su gran mayoría están totalmente de acuerdo que las personas con NEE, tienen derecho a ser tratados como seres humanos sin distinción, coincidiendo en que los alumnos no deben vivir en internados ni mucho menos en escuelas exclusivas, y que las personas con NEE no son un problema para la sociedad. Manifiestan estas educadoras estar de acuerdo que en las escuelas regulares deben haber en los grupos alumnos con NEE. y por tal motivo, las educadoras están de acuerdo en que una persona con NEE 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 las líneas anteriores y a las respuestas favorables del cuestionario MAD, se puede afirmar que las educadoras poseen una actitud positiva hacia la inclusión educativa de niños preescolares con NEE a la escuela regular. Sin embargo hemos de aceptar y aprovechar la aceptación por parte de estas docentes, aceptar la parsimonia con la que el estado a tomado la capacitación de sus maestros en ésta área educativa y aprovechar la actitud favorable y de aceptación para reforzarla ya que si las actitudes son parte indispensable para aspirar a una educación inclusiva, como se menciona en el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva de la UNESCO (2004), inciso "b".

La inclusión como un proceso de desarrollo sistémico. El desarrollo de la educación inclusiva exige la transformación del sistema educativo, de tal manera que se eliminen las actitudes excluyentes y se facilite la creación de un consenso, que visualice la Educación Inclusiva como parte de un proceso más amplio. Esto se puede lograr a través de la reforma del sistema educativo en su conjunto, con el fin de mejorar su efectividad y beneficiar a todos los educandos. También puede lograrse a través de reformas respecto de la posición de las personas con discapacidad u otros grupos marginados en el conjunto de la sociedad, o bien, formando parte de reformas democráticas más fundamentales en el ámbito político y social. (p.23)

Con lo expuesto en las líneas anteriores, es vital que a las y los educadores se les deba brindar la información, el apoyo, el acompañamiento y el reconocimiento profesional requerido, de manera que su aporte ayude a promover la educación inclusiva.

Puesto que en México como lo muestran las estimaciones, primero de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), existen en nuestro país entre 13 y 14 millones de personas que tienen NEE, asociadas o no a la discapacidad. Mientras que por la parte oficial mexicana tenemos unas cifras más conservadoras, de acuerdo al último Censo de Población y Vivienda 2010, se calculó que 5, 739, 270 personas tiene alguna discapacidad física o mental para realizar actividades de la vida cotidiana. Como podemos apreciar, es un porcentaje considerable de mexicanos que demandan atención a sus Necesidades Especiales, no podemos eludir esta responsabilidad y mucho menos negarla.

Capítulo 8 CONCLUSIONES

Una vez analizada la información proporcionada por las educadoras que participaron en este estudio, ya se pueden resaltar las conclusiones más importantes:

Las educadoras refieren no contar con la formación necesaria para atender a los niños con NEE, (sin embargo muestran una actitud favorable a recibirlos en sus aulas) es la falta de este conocimiento lo que no les permite trabajar adecuadamente con los niños. La poca “formación” con la que cuentan las educadoras para atender a preescolares con NEE, la han adquirido por asistir a algún curso impartido por asociaciones civiles u organismos no gubernamentales, pero que en su gran mayoría se basan en su experiencia y/o en la poca orientación que llegan a recibir de USAER, o con sus mismas compañeras maestras.

Es por estos motivos que se debe ofrecer a las educadoras por parte de la SEP, en su carácter de institución responsable y rectora de la educación en México; una formación psicopedagógica continúa que las dote de competencias para una actividad pedagógica innovadora aplicable a niñas y niños con y sin NEE.

La Actitud más favorable hacia la inclusión de preescolares a la escuela regular, se dio en el grupo de educadoras que participan en el programa denominado “Carrera Magisterial” aquí notamos que la inclusión y esta variable están relacionadas, y valdría la pena investigar más por qué se da esta interrelación, sería un nuevo tema con el cual se podrían encontrar resultados interesantes.

Es así como el presente documento deja un antecedente a la investigación de las actitudes en el nivel educativo de preescolar, ya que no se había realizado ninguno con temas similares, se han desarrollado en los niveles de primaria y universitarios ante la integración de alumnos con ceguera y otras discapacidades, pero no en preescolar, este trabajo describe una pequeña parte (una zona escolar), en su componente actitudinal del sistema educativo, aportando resultados que servirán para estructurar cursos de capacitación a este sector educativo para mejorar, crear y reforzar actitudes favorables hacia la educación inclusiva.

Referencias

Alegre de la rosa, M. (2000). *La evolución de las actitudes, breve acercamiento histórico*. En: Diversidad humana y educación. Malaga. Editores Aljibe. pp. 23-50.

Allport, G. (1935): "*Attitudes*". En Murchison, C. (Ed.): A handbook of social psychology. Clark University Press.

Barraza, M. (2002). *Metodología pedagógica para la atención de niños con necesidades educativas especiales*. Revista: Psicología Científica. .com, 4, 28-33. Recuperado el 26 Abril de 2013 de:
<http://www.psicologiacientifica.com/pedagogia-ninos-especiales/>

Bautista, R. (1991). *Una escuela para todos: La integración escolar*. En Bautista (coordinador). Necesidades Educativas Especiales. Madrid, Aljibe.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3º.
Constitucional. Recuperado el 28 de Abril del 2013 de:
<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/3Constitucion.pdf>

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

Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto"*

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9-18. Recuperado el 5 de Marzo del 2013 de:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160202#>

Guajardo, E. (2006). *La integración educativa en el estado de Jalisco:*

Retos y Perspectivas. Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa. Jalisco, México.

Recuperado el 5 de Marzo del 2013 de:

<http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Integraci%C3%B3n%20Educativa%20CASILLAS.pdf>

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.

Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, p. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª.Ed.) México, D.F. McGraw-Hill. p. 264.

López, T. M. (2009). *La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea.* *Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa.* 15. 1-20

Recuperado el 20 Abril de 2013 de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.

Nadelsticher, A. (1983). *Técnicas para la construcción de un cuestionario de actitudes y opiniones múltiple*. Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE). México. p. 19-30.

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

Reyes, R. (2004). *Tesis La conducta de los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el aula regular*. Universidad Pedagógica de Durango.

Recuperado el 5 de Marzo del 2013 de:

<http://www.upd.edu.mx/librospub/tesismae/docnee.pdf>

Sánchez, C. (1997). *Compendio de Evaluación Especial*. México: Manual Moderno. Cap. 1, La educación Especial. pp. 1-15.

Secretaría de Educación Pública, (1993) Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación: México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, (1995) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: Poder Ejecutivo Federal.

Secretaría de Educación Pública, (2002) Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: Dirección General de Investigación Educativa.

Soto, M. M. (2011). *La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in) justicia*. *Política y Cultura*, 209-239. Recuperado el 4 de Marzo del 2013 de:

<https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/267/26718442011.pdf&embedded=true>

Spencer, H. (1862): *First principles*. New York: Burt.

UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para responsables de políticas educativas*. OEALC/UNESCO: Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

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

Verdugo, M. A. (1995). "Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías" en Verdugo, M. A: (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. México: Siglo XXI.

ANEXOS



Anexo 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

CUESTIONARIO PARA MEDIR ACTITUDES DOCENTES (MAD)

INSTRUCCIONES:

Proporcione, por favor, los siguientes datos generales.

1. Género: Femenino () Masculino ()
2. Edad en años: _____
3. Grado máximo de estudios:
 - Nivelación Pedagógica completa () Nivelación Pedagógica incompleta ()
 - Normal Básica completa () Normal Básica incompleta ()
 - Licenciatura completa () Licenciatura incompleta ()
 - Normal Superior completa () Normal Superior incompleta ()
 - Maestría completa () Maestría incompleta ()
4. Plan de estudios en que fue formado. 1975 () 1984() 1997()
5. Experiencia como docente en educación básica: _____años.
6. Experiencia en la Integración Escolar de niños con NEE: _____años.
7. Grado (s) que atiende: _____
8. Participa en carrera Magisterial: Sí (). No ()

En este cuestionario se requiere conocer su parecer con respecto a la inclusión educativa de niños preescolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La información que proporcione será de carácter estrictamente confidencial y se utilizará únicamente para efectos de investigación.

INSTRUCCIONES

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

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

TA = Totalmente de acuerdo

A = De Acuerdo

I = Indiferente

D = Desacuerdo

TD = Totalmente en Desacuerdo

# Preg.	PREGUNTAS	TA	A	I	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 deben 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.					
19	La inclusión tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE					
20	Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptadas por los demás.					
21	Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con los demás.					
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 en la escuela.					
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 deben evitarse cuando existe algún miembro con NEE en algunas de ellas.					
30	Las personas con NEE son un problema					

	para la sociedad.					
31	La inclusión 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.					

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN